RIVISTA DEL
CINEMA ITALIANO

diretta da Luigi Chiarini

In sta casseta mostro el Mondo niovo
Con dentro lontananze, e prospetive;
Vogio un soldo per testa; e ghe la trovo,

10-11

OTTOBRE-NOVEMBRE

1953

FRATELLI BOCCA EDITORI ROMA-MILANO

RIVISTA DEL

CINEMA ITALIANO

diretta da Luigi Chiarini

Anno II - Numeri 10-11 - Ottobre-Novembre 1953

Sommario

FRATELLI BOCCA EDITORI ROMA-MILANO

Avvertenza

Questo fascicolo della Rivista, dedicato ai rapporti tra il cinema e la scuola, è stato interamente compilato da uomini di scuola, competenti nelle singole specializzazioni, e che allo studio del problema hanno dedicato da anni una particolare attenzione.

Esso non serve soltanto come guida e orientamento per la grande massa degli insegnanti, ma vuole rivolgersi anche agli uomini di cinema perchè si rendano conto di quanto a loro richiede la scuola e delle esigenze numerose che comporta non solo il film propriamente didattico, ma qualsiasi espressione cinematografica che voglia conquistare il vasto pubblico scolastico e contribuire a quell'opera importante che è l'educazione delle masse.

Dagli scritti che seguono, tra i quali pure vi sono dislivelli e contraddizioni (e non potrebbe essere altrimenti), il lettore potrà rendersi conto di come vada creandosi nell'ambiente scolastico una coscienza cinematografica: processo lento e per l'inadeguatezza dei mezzi di cui la scuola dispone per rifornirsi di film e proiettori e perchè molte sono ancora le prevenzioni e le resistenze da vincere; ma si accorgerà anche che un grande cammino è stato percorso e che una tale lentezza è servita ad assimilare esperienze in materia e a dare una consapevolezza dei molteplici problemi che il rapporto cinema-scuola pone.

Nella scuola e attraverso la scuola si forma anche il pubblico cinematografico di domani, quel pubblico che, facendosi esigente, potrà richiedere e determinare un innalzamento del livello di tutto il cinema. Anche sotto questo aspetto, che qui appare di striscio, il presente fascicolo non può non interessare quanti si dedicano al cinema consapevoli della sua importanza artistica ed educativa.

Con queste intenzioni lo presentiamo ai nostri lettori.

L. C.

Cinema ed educazione

Questo bel fascicolo della *Rivista del Cinema Italiano*, fondata e diretta da Luigi Chiarini, sta ad attestare quanto cammino si sia fatto nell'approfondimento del problema della cinematografia scolastica e, in genere, del rapporto, come usa dirsi, tra cinema e gioventù.

Cammino, naturalmente, tutto ideale e critico, in ordine, cioè, al significato teorico delle questioni: chè quanto alla loro soluzione pratica e, perciò, alla creazione di un circuito scolastico didattico e ricreativo, o di un più vasto circuito estrascolastico per ragazzi, benchè siano stati fatti non pochi passi avanti, siamo ancora assai lontani da una condizione di cose che possa considerarsi soddisfacente.

Giovani e valenti cultori di filmologia, così, di pedagogia, di sociologia, studiosi di problemi scolastici e pionieri della cinematografia educativa, si sono dati convegno in queste pagine per elaborare, ciascuno nel proprio campo, le migliori e più organiche conclusioni del tema proposto.

In ordine al quale, il cammino e il progresso, cui abbiamo alluso, sono stati resi possibili soprattutto dal fatto che ci si è liberati dalla miseria di considerare la questione dallo stretto angolo visuale di una così detta « cinematografia didattica ». Stretto angolo, ed erroneo e fonte di errori; giacchè, in effetti, vi si cercava di isolare e di dar corpo, come avesse potuto avere propria consistenza, proprie basi, una propria ed autonoma problematica, ad una questione che, in effetti, rifluisce senz'altro e necessariamente nel tema assai più vasto, da doversi tener sempre presente, anche se se ne considera un momento o un aspetto particolare: nel tema, appunto, del significato sociale e culturale del film e, pertanto, nell'altro del generale rapporto tra cinema e gioventù.

Il problema di una cinematografia didattica, *ut sic*, al modo come era stato impostato dalla tradizionale pedanteria del pedago-

gismo, presentava, oltre a tutto, l'estremo limite di fissare il film al suo mero momento meccanico, vorrei dire, di apparecchio o macchina o strumento capace di riprendere, non più staticamente, come già la lanterna magica, ma in movimento, la realtà e di portarla, fosse l'Himalaja, fossero gli abissi marini o la fecondazione dell'uovo, nel chiuso squallore dell'aula scolastica. Così, fu possibile ragionare per tanto tempo di « cinematografia didattica », sulla falsariga di quel che s'era ragionato in occasione della lanterna magica, per adoperarla come « sussidio dell'insegnamento », senza rendersi conto che già il solo carattere dinamico della documentazione filmica sarebbe bastato a riportarci a tutta un'altra serie di problemi, profondamente diversi da quelli della lanterna magica, sia dal lato educativo che dal lato didattico; e soprattutto, non rendendosi conto che il nuovo « sussidio » si inseriva nell'ordine di un'esperienza reale delle scolaresche, *da cui esso non poteva non trarre norme, legge e motivi,* pena il suo scolasticizzarsi e inaridirsi, compromettendo i suoi più vitali elementi: quegli stessi per i quali s'era pur pensato ad una sua utilizzazione didattica.

Il film, pertanto, sia di per sè, nel suo proprio carattere di spettacolo, sia in rapporto all'esperienza dei ragazzi, che lo hanno conosciuto, amato, inteso come spettacolo, si rifiuta di essere ridotto a mero meccanismo o strumento per portare in scuola l'immagine di una realtà non altrimenti documentabile; e vorrei aggiungere, inesistente realtà, giacchè il « trattamento » didattico l'ha scolasticizzata e anemizzata. Il problema del film didattico, così, ripropone innanzitutto la questione del carattere irrazionale e patico della comunicazione filmica e, cioè, come si diceva, il problema del film in quanto fatto sociale e psichico; ma subito dopo ripropone la questione della ineliminabile « drammaticità » della comunicazione filmica.

Una vignetta, una stampa, una fotografia, una lastra da lanterna magica, son quel che sono, tranne il caso dell'intima drammaticità del loro contenuto rappresentativo, un assassinio, un naufragio, un incendio, di per sè, possono anche comporsi in un ordine neutro di emozione. Ma non il « film ». Il quale, starei per dire, è sempre « occhio dell'uomo »; e nella sua capacità di cogliere la realtà in movimento e in divenire, di associare e di dissociare, di suggerire, di accostare, di allontanare, *codesta realtà riflette sempre e sempre rappresenta nella sua intima essenza di realtà umana.* Le Alpi o il Sahara o la Groenlandia o i coleotteri o la riproduzione sessuale, si allineano sul libro di testo in un ordine preciso di nozioni, elenchi cifre, legami logici e razionali; nel film, contano

come emozioni imponderabili, si trasformano in condizioni e forme di vita umana, sono e valgono per l'uomo e cioè, in una parola, diventano *dramma*. Non è possibile togliere al film questo suo carattere, sia per la particolare azione psichica sempre esercitata dalla comunicazione filmica, sia per il particolare carattere *umano* che sempre essa assume; e se pur fosse possibile, seppur si riuscisse a portare il film, questo *monstrum* del film didattico, sul piano neutro e sterilizzato del manuale scolastico, avremmo perduto il nostro tempo; perchè, come avvertivo, codesto film didattico mancherebbe del mordente proprio del film, non sarebbe più film, e i ragazzi non lo riconoscerebbero in nessun modo, e, alla fine, non lo riconosceremmo neppure noi che, dichiaratamente o no, e credendo, magari, di far leva su altro, in effetti, ci eravamo rivolti al film e ne avevamo parlato in sede « didattica », *attratti proprio dalla sua carica di umanità e dalla sua capacità di mettere i ragazzi in contatto con un contenuto umano di vita.*

Il film, così, è spettacolo; e il suo primo valore pedagogico, si tratti di film dichiaratamente didattici, di film educativi, di film di informazione, di documentari, di film giornale o di altro, sta nella sua spettacolarità.

Il problema del film didattico, perciò, s'è via via ampliato integrandosi, come doveva essere, nella più vasta questione del rapporto tra gioventù e cinema e trasformandosi piuttosto nell'altro, dell'uso didattico del film.

Perchè, a questo punto, è pur da ricordare l'insufficiente base speculativa di quel « didattico » posto a qualificare un particolare genere di film. Film d'insegnamento, certamente; ma non si capisce perchè dovrebbero essere insegnamento la distillazione dell'alcool, la vita delle api, le epoche geologiche e non già anche il problema della giustizia, che sta a fondamento di *Giustizia è fatta,* o il problema sociale, che anima *Ladri di biciclette,* o, senz'altro, il problema dell'arte, alla cui stregua può essere misurato ogni film, e di cui, ogni film, in un senso o nell'altro, può costituire un documento. O la didattica riguarda l'aridità della polvere, per adoperare un'espressione di Kipling, e non già la vita dello spirito?

La verità è un'altra, e ne ho parlato più volte; fra l'altro, nella prefazione al bello studio della Tarroni e del Paderni *Cinema e Gioventù,* pubblicato dall'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma. Il film, com'è stato ben detto, è nato nelle baracche delle fiere; nei confronti della « serietà della scuola », esso è apparso, pertanto, come un divertimento (di-vertimento), in rapporto ad una

certa concezione dello studio come antistudio, e della didattica come antididattica. Didatticizzare il film pareva, dunque, necessario, perchè potesse prenderlo in generale considerazione la gente di scuola; al modo, che per portare i leoni tra il pubblico, bisogna averli prima ammaestrati, e per di più ci vuole il domatore e la gabbia di ferro. Il film didattico, così, per tanto tempo, è stato una sorta di film ammaestrato: che doveva essere film, perchè ciò sarebbe risultato vantaggioso per apprendere coleotteri, ma che non doveva essere film perchè questo sarebbe stato nocivo. E pertanto sarebbe il caso, qui, di aprire una grossa parentesi, e di impostare un problema assai grosso: che, cioè, con assai più giudizioso senso pedagogico, altri avrebbe potuto e potrebbe tuttavia desiderare e volere, in considerazione dei suoi possibili esiti educativi, piuttosto quel film che si tendeva ad eliminare, e, al contrario, respingere come pericoloso per la formazione intellettuale e spirituale del fanciullo, proprio quel film che si intendeva di salvare come utile e « didattico ». Dice, infatti, il Manjon, che se ne intendeva, e che scriveva molto prima che Ginevra e Claparède avessero messo in circolazione la parola *attivismo*: « no es mejor Maestro el que màs sabe, ni siquiera el que màs enseña, sino el que mejor educa, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sì y de sus facultades y acciones, no el que màs trabaja, sino el que màs hace trabajar y con màs gusto a los alumnos; no el que màs discurre, sino el que con màs gusto a los alumnos; no el que mejor diserta, sino que el mejor dialoga con sus escolares; no el que màs se eleva, sino el que màs se allana y para ascender con los discipulos hasta ponerlos a su altura, y aùn en disposiciòn de descubrir por sì nuevos horizontes ». Guai, dovesse mai radicare in scuola quell'insegnamento tutto intrinseco e formale senza vita nè pensiero, che tanti vanno contrabbandando sotto l'idea del « film didattico »!

Anche per questa strada, dunque, a ragionarla meditatamente e attentamente, si torna al centro vero del problema, che è questo: che il cinema, da cinquant'anni, è maestro diffuso ed efficace in tutto il mondo, delle masse e dei singoli; di più: che esso è lo strumento caratteristico, storicamente parlando, della ricreazione e perciò dell'educazione delle grandi masse, in epoca di tecnicismo, di macchinismo e, soprattutto, di industrialismo. Si può, così, che metà dei nostri alunni abbiano mai visto il mare, o che mai l'abbiano a vedere, e che l'altra metà abbia mai visto o che debba mai vedere l'alta montagna; certo è, invece, che la più parte di loro ha già visto il film, che dal film ha già tratto motivi di vita e di comportamento e di sogno; e, più ancora, che nel film troverà in seguito

i suoi più accertati e validi rifugi umani, i più efficaci e diffusi motivi suoi di pensiero e di critica, i più radicati giudizi morali, sociali e fors'anco politici.

Stando così le cose, è chiaro che il film, proprio in quanto film, che il film come tale, diventa un enorme problema educativo e didattico, al giorno d'oggi, nel suo rapporto con la gioventù; e ciò non solo in ordine alla gioventù della scuola dell'obbligo o di massa, ma in rapporto a tutta quanta, non esclusa la gioventù liceale, della più parte della quale il film rappresenta la maggiore e più diffusa esperienza artistica, la più sicura e impegnata esperienza sociale e morale.

Una parte, una gran parte della vita dell'uomo moderno, individui e masse, e per avventura la parte più operante, si chiama *cinema*. Il problema della scuola, allora, in rapporto al cinema, diventa quello del suo inserirsi nella linea di codesto filone dinamico ed operante, per riflettervi i suoi valori, per illuminarlo nei suoi giudizi, per servirsene, oltre ogni arbitraria formulazione didattica, come prezioso strumento per l'educazione dell'uomo.

Luigi Volpicelli

La funzione psicologica del cinema nell'educazione delle masse

Il cinema può ben essere considerato la più grande e la più efficace scuola per gli adulti, il mezzo cioè a cui più o meno coscientemente le masse fanno abitualmente ricorso per una esigenza profonda di formazione ed informazione. Solo superficialmente infatti tale esigenza può essere considerata di svago o di divertimento compendiando in un unico assunto il desiderio di evasione dal mondo reale e quello più essenziale, anche se inconsapevole, di trovare un nuovo mezzo atto a darci esperienza del mondo in cui si lotta e si vive. Sotto questo aspetto il problema del cinema cessa di poter essere studiato o meglio considerato dal tradizionale punto di vista che costantemente ne ha fatto un problema di costume o peggio di propaganda e di moralismo. Il cinema infatti, ormai ben strutturato nell'esperienza dell'uomo moderno, assume nella formazione psicologica individuale un ruolo di straordinaria importanza dalla cui conoscenza possono dipendere considerazioni pratiche di grande interesse. Uomini politici, filosofi, sociologi, pedagogisti hanno in questo senso tentato di guardare al fatto cinematografico, ma è certo che le conclusioni più significative e gli accostamenti più giustificati possono essere attesi solo da una vera e propria ricerca scientifica psicologica.

La particolarità della cosiddetta situazione cinematografica, la dinamica di quel rapporto di interazione che è alla base dell'incontro che nella sala di proiezione avviene tra lo schermo e lo spettatore non sono infatti affermabili da generiche intuizioni soggettive. La esemplificazione primitiva che voleva far credere che la azione cinematografica porti la massa degli spettatori a subire la forma del mondo archetipo presentato sullo schermo, appare oggi il prodotto di una generalizzazione eccessiva. Indubbiamente la

esperienza cinematografica stimola comparazioni fra il reale cinematografico e il reale vissuto e questo può essere influenzato; ed è altrettanto accettabile pensare che il cinema metta in giuoco processi d'imitazione che permettano la realizzazione di una mentalità comune, di una morale cosmopolita comune, di una maniera di vivere generale e diffusa.

Ma queste considerazioni hanno però nella loro evidente base intuitiva un semplicismo che rischia di ridurre i termini di un problema molto complesso a schematizzazioni facili e pericolose. E' chiaro, infatti, che considerare il rapporto cinema-spettatore, secondo la stilizzata formula comportamentistica « stimolo-reazione » è estremamente astratto e corrispondente più ad esigenze di comodità che a condizioni reali ed obiettive. Non è difficile riconoscere, scrive il Maggi [1], che in un'epoca di intensa evoluzione nella società com'è l'attuale e per un prodotto psicologico com'è il film, si attuino al massimo le condizioni di una incompleta deducibilità dei nessi che esistono tra i film e l'ambiente. Questa constatazione nasce dal fatto che il rapporto cinema-spettatore è un rapporto vivo, un rapporto in continuo movimento, in quanto entrambi i termini si trovano sempre in una perenne fase di evoluzione, di trasformazione, di passaggio da precedenti forme a forme successive e nuove. E' noto come costantemente il fattore tecnico imponga modificazioni alla grammatica cinematografica e come la stessa moda stimoli la produzione del film imponendo spesso un'estetica ed una psicologia atta a realizzare forme nuove o quasi. Queste forme rivelano il permanere di elementi noti che si sono ricomposti, secondo strutture diversamente articolate, con altri posteriori; questo è sufficiente, accettando i principi della psicologia della forma (che già Eisenstein [2] aveva utilizzato nella ricerca degli effetti del montaggio) a rendere la ricomposizione del tutto diversa: un insieme che percettivamente realizza una forma che pur avendo elementi in comune, non ha nulla a che fare con la prima. Si vedano ad esempio le edizioni successive di film girati sotto differente regia, diversi attori e comunque in una diversa cornice artistica e tecnica; anche quando essi rispecchino l'antica sceneggiatura pedissequamente si realizza sempre un nuovo *insieme* e quindi un diverso effetto. Ma nella nostra questione non è l'insieme oggettivo dello schermo di per sè sempre complesso, che diventa oggetto di

[1] MAGGI R. - *Riflessi dell'attuale posizione psicologica del film.* Bianco e Nero XI, 2; 1950.

[2] EISENSTEIN, S. M. - *Tecnica del cinema* - Einaudi, 1950, pag. 17.

studio, ma quell'insieme infinitamente più vario che si realizza nell'incontro fra lo schermo e lo spettatore. In questa situazione — la situazione cinematografica — la realtà che si viene a formare va precisata non tanto in ciò che di oggettivo, di preformato è rappresentato sullo schermo, ma soprattutto in quella componente che vi si integra e che nasce dalla particolare strutturazione del campo psicologico dello spettatore, sia che venga considerato come pubblico o differenzialmente come individuo isolato.

Dicevamo, infatti, come il rapporto cinema-pubblico, non potesse essere considerato in senso behaviorista come se fosse una situazione statica in cui la funzione formativa del cinema diventi nei riguardi dello spettatore archetipica e dispotica. Accettata al contrario una visione dinamica di tale rapporto, risulterà evidente come l'incontro fra il rappresentato sullo schermo e la disposizione di un determinato pubblico, dia luogo ad un fatto sempre nuovo e complesso, in cui la direzione spirituale del film, anche se sapientemente preparata, ha limitate possibilità di dominio sullo spettatore.

Il Pellizzi [3] ha, a questo proposito, sottolineato come la produzione cinematografica sia condizionata da parte del consumo. In altri termini questa pretesa azione livellatrice del cinema sulla vita spirituale e materiale delle masse, non può avere un campo di azione libero, poichè se la produzione non incontra il favore o la comprensione del pubblico, vi sarà una sanzione automatica nel caso di una produzione privata o speculativa, un insuccesso totale nel caso di una produzione di stato, propagandistica o simili. Indirettamente, quindi, le masse agiscono o reagiscono sulla produzione e ciò distrugge ogni opinione che voglia vedere nella funzione cinematografica sulla psicologia degli spettatori, una forza direttiva fatale e dispotica. Resta il fatto, si può dire, che il cinema indiscutibilmente agisce sulle masse, e fino ad un certo punto ne condiziona le mille forme della sensibilità, del costume e delle abitudini. L'osservazione ci dice che i modi di sentire, di mangiare, di camminare, di salutare un amico, di telefonare, di fare la corte, di litigare e magari di rubare e uccidere, offrono la possibilità di suggerire accostamenti significativi con le equivalenti forme del costume che il cinematografo rappresenta. Il Menarini [4] che ha indagato l'influenza del cinema sulla lingua, ha messo in evidenza

[3] Pellizzi C. - *Il cinema come mezzo di indagine sociale*, Bianco e Nero, X, 8, 1949.

[4] Menarini A. - *Contributi del cinema alla lingua italiana*, Bianco e Nero, X, 4, 1949.

come i titoli, i personaggi, gli interpreti del film diventino nella realtà spicciola degli spettatori vocaboli che servono a caratterizzare aspetti della loro vita quotidiana.

Queste abitudini, come è facile notare, non sono a carico delle forme strutturate della coscienza, della volontà, della schematizzazione concettuale, ma piuttosto delle forme della sensibilità e del costume. In altri termini, il cinema, essendo in definitiva semplicemente un mezzo di esperienza, nella perenne ricerca della realizzazione della personalità individuale, può lasciare i suoi segni nei modi con cui questa personalità si realizza, e non sulla personalità stessa, o sui processi mentali in cui questa si sintetizza. Le speculazioni tentate da teorie troppo ambiziose ed astratte, si sono rivelate oltremodo fragili ed in fondo pericolose per il cinema e la filmologia. Ad esempio, le affermazioni di Dide-Anzieux [5] tese a dimostrare come il linguaggio cinematografico innestandosi nel pensiero di un Platone, di un Leibniz, di un Bergson, in opposizione alle categorie di Aristotele, Cartesio, Kant, Hegel, potesse dare nascita attraverso un processo di integrazione ed un fenomeno di mutazione all'*homo cinematograficus*, sono totalmente arbitrarie. Gli arricchimenti tecnici, anche se specifici, ed estesi come il mezzo cinematografico, non portano a metamorfosi del pensiero. Gli uomini, dopo l'invenzione del cinematografo, hanno le stesse esigenze umane che la vita rinnova stabilmente in tutte le generazioni. Queste esigenze sono alla base della formazione della personalità e naturalmente sono specifiche, uniformi e stabili. In tale processo di formazione, il cinema entra come un'esperienza formativa considerevole ma che non muta, nè deforma queste istanze fondamentali, anzi dà ad esse un pretesto di esperienza che ne favorisce la evidenziazione in modi determinati che possiamo poi ritrovare nel costume della vita reale. Quando queste influenze vengono a realizzarsi gli aspetti attivati dal cinema erano già come tendenze nello spettatore: questa è la considerazione che dobbiamo tener presente se affondando le indagini nella situazione cinematografica ne rileviamo le essenziali particolarità.

In questa situazione non avviene *un discorso con* ma *un discorso a* [6], in quanto non si viene a provocare nello spettatore un atteggiamento di partecipazione attiva, ma di proiezione, di identifica-

[5] DIDE-ANZIEUX, M. - *Filmologie et biologie* - Revue internationale de filmologie, 1947.

[6] COHEN-SEAT G. - *Principes d'une philosophie du cinéma* - P. V. F. - 1946.

zione. Più specificatamente, mentre in una rappresentazione teatrale lo spettatore, in quanto il suo livello di attività mentale assume l'aspetto della attenzione osservante, in cui i limiti del rapporto sono ben conservati, nella proiezione cinematografica i limiti si confondono: lo spettatore diventa attore in quanto si identifica con la vicenda filmica, ma non vi partecipa. Se le approssimazioni non fossero sempre azzardate, potremo affermare che lo spettatore non osserva il film ma lo sogna, e, come il suo sogno, il film che egli segue emotivamente, è una liberazione delle sue tendenze incoscie che approfittano dell'abbassamento della soglia di coscienza, che si verifica durante la proiezione, per divenire evidenti.

In realtà le condizioni normali dello spettatore medio sono a giusta ragione da equiparare ad uno stato ipnoide o meglio ad uno stato crepuscolare, in cui i poteri critici si abbassano, le stesse possibilità percettive sensoriali si riducono, favorendo la liberazione dell'*élan vital* bergsoniano e determinando di conseguenza le migliori condizioni per una identificazione proiettiva. Queste schematiche considerazioni psicologiche sulla situazione cinematografica vogliono solo chiarire come sia vera l'affermazione che nel rapporto cinema-spettatore, lo spettatore è un protagonista assente che riceve ciò che gli si offre; ma lo riceve solo a condizione che il cinematograficamente rappresentato aderisca a certe sue esigenze psicologiche, a certe sue convinzioni intellettuali, a certe sue aspirazioni affettive. E questo è tanto vero che la produzione, che nel film investe i capitali, è vigilante ed operosa al fine di individuare le tendenze del suo pubblico per accontentarlo, ricorrendo spesso a differenziazioni che obbligano poi la distribuzione ad incanalare il film in circoli di consumo ben delimitati. Finora, ad es. la cinematografia holliwoodiana ha sempre prodotto films in relazione alle varie esigenze del mercato che per la varietà di abitudini, di esigenze, di costumi delle varie località degli stati della Confederazione, ha necessitato una differenziazione di circoli di consumo di primo, secondo e terzo grado.

Naturalmente questa subordinazione della produzione al consumo dettate da ferree leggi economiche, impone una prudenza nella ricerca dei soggetti da filmare, tale da impedire ogni nuovo tentativo atto ad innalzare il livello della produzione normale che, come è noto, considera lo spettatore medio come un individuo dall'età mentale di quattordici anni [7]. Quando qualche virata corag-

[7] Ashein L. - *Anche lo spettatore è un uomo tranquillo* - Cinema 105, 125, 1953.

giosa si è verificata, questa ha sempre avuto origine da produttori indipendenti, ed il successo è spesso mancato.

È chiaro, infatti, che le premesse sopra chiarite rispecchiando una situazione di fatto, definiscono come migliore regista colui che, come dice il Ponzo [8], anticipa nella sceneggiatura ciò che è già nello spettatore, oppure ciò che lo spettatore potrà sentire nel corso del processo di identificazione che si verificherà durante lo spettacolo. I film che hanno successo riescono appunto a definire ed a far vivere nello spettatore quelle immagini collettive che sono nel suo animo e che come tali costituiscono il fondo comune e primitivo dei suoi giudizi immediati, estranei ad ogni schematizzazione concettuale, e quindi legate alla sola organizzazione delle immagini percettive. Queste immagini percettive condizionano la creazione del tipo, del divo, la costituzione degli attori dello schermo, il loro trionfo ed il loro tramonto. La produzione avverte l'esistenza di queste immagini collettive, le amplifica sullo schermo e le consolida fino all'esaurimento per poi abbandonarle quando il processo di saturazione è completato.

Il cinema quindi nella sua frequente incursione nella vita dell'uomo moderno, per la specificità del suo linguaggio, fornisce un pretesto, una situazione che permette allo spettatore di vivere a vuoto, di scaricare le sue tensioni emotive, di porre in evidenza le sue tendenze nella identificazione proiettiva. In questa identificazione le forze profonde dell'istinto giungono in superficie, limitano le funzioni sistematiche e rigide della corticalità ed impongono una maniera di essere al mondo animata degli archetipi inconsci. Segnatamente sono le tendenze gregarie che maggiormente prendono piede, cioè l'imitazione, la simpatia e la suggestione. Esse realizzano tipi di comportamento alla cui uniformità pochi possono sfuggire. Si stupisce infatti l'uomo di cultura che nell'esercizio razionale ha solitamente trovato una strutturazione che gli permette di dominare i meccanismi istintivi, quando al cinema è, contro la sua volontà, portato a lacrimare o ad esagitarsi nel corso della seguenza filmica.

L'abbassamento dei poteri di vigilanza indotto dallo stato ipnoide, proprio dello spettatore, ha permesso l'evidenziazione di quelle componenti istintive, di quegli archetipi che, suo malgrado, lo livellano alla massa degli spettatori medi. Osservando il pubbli-

[8] Ponzo M. - *Il cinema e le immagini collettive* - Arch. Psic. Neur Psich. X, 4, 1949.

co dal lato dello schermo, si notano reazioni mimiche e pantomimiche fondamentalmente uniformi e sincrone anche in spettatori culturalmente e socialmente differenziati.

Ciò accade in quanto lo spettatore, come si è detto, è passivo nella situazione cinematografica, e di conseguenza mette in moto quella parte di lui filogeneticamente più antica e perciò più automatica: la natura istintivo-affettiva. Delle reazioni emotive chiarissime si colgono con facilità nel comportamento del pubblico cinematografico; di riso gioioso, di tristezza con o senza lacrime, di ansietà, collera, paura, gelosia etc. E l'indagine, confermando le premesse sopra riferite, ha dimostrato che se è vero che la espressione emotiva dell'attore suggerisce allo spettatore una emozione corrispondente, è sopratutto vero che l'emozione di questi risulti più dall'evocazione dei ricordi personali che dall'avvenimento rappresentato.

La risonanza intima di questi aspetti comportamentisticamente rilevabili, è dunque profonda, per cui è possibile credere che nella dinamica psicologica che ne deriva, si risolvono anche complessi freudiani. Si può, infatti, notare, sempre osservando lo spettatore, come il suo comportamento mostri la saturazione di certe tendenze aggressive nell'intrinsecazione di quel sentimento di potenza che rileviamo nell'entusiasmo che accompagna le vicende del protagonista che lotta, assale, uccide i suoi avversari e trionfa. L'erotismo trova ugualmente soddisfazione dall'esibizione di gambe scoperte, di seni, di toraci virili, di abbracci o baci più o meno a lungo metraggio. Lo stesso senso morale è però sempre attivamente ricondotto a ricomporre i sentimenti più diversi vissuti durante la proiezione con la netta divisione tra il bene ed il male voluta dallo spettatore che, nella preferenza al lieto fine, intende riaffermare un suo ordine tradizionale o ideale o meglio riportare a prevalere il suo super-ego che la momentanea soddisfazione delle sue tendenze, di solito rimosse, aveva detronizzato.

Indubbiamente la vita affettiva con le sue forze profonde è quella più impegnata nella proiezione cinematografica. Ciò non esclude però la partecipazione di funzioni intellettuali. L'attenzione, la comprensione, il giudizio, l'immaginazione hanno un certo ruolo durante la proiezione anche se, come è implicito, dato l'abbassamento del livello di coscienza, assumono una funzionalità molto relativa. Dobbiamo infatti ammettere che l'esistenza di una sceneggiatura, di un dialogo, anche se ridotti al più puro elementarismo, necessitano un certo sforzo mentale, una discreta elabora-

zione immaginativa, una serie di giudizi anche se in gran parte intuitivi.

Comunque è certo che chiedere al cinema una funzione di insegnamento che si concluda nella conoscenza o nel dominio concettuale è contrario alle più elementari proprietà del suo linguaggio; linguaggio che affida all'immagine ed al movimento la sua efficacia di penetrazione e che quindi attiva nello spettatore più che le sue capacità di sforzo mentale consapevole piuttosto le sfere emotive-affettive.

A questo proposito, fa notare il Pellizzi [9], non è per caso che il cinema è sorto con l'industrialismo e parallelamente a questo, ed è prosperato tanto che ora è proprio all'industria americana che spetta il primato della produzione. Evidentemente, egli precisa, il cinema corrispondeva alle precise esigenze delle masse che automatizzate dal taylorismo, avevano bisogno di uno sfogo a ciò che rimaneva di troppo umano nella personalità dell'uomo comune. « Questo fatto contribuiva a renderlo meglio condizionato per quelle funzioni di leva o ruota che si riteneva egli dovesse avere nel sistema economico ed in genere sociale » (Pellizzi). Ma il cinema, come dice Epstein, ha determinato in maniera del tutto imprevista, una rivoluzione, una frattura in seno alla cultura del nostro tempo. «Ha automaticamente provocato una contrapposizione fra gli impulsi razionali che nascono dalla lettura delle parole scritte o dall'ascolto della voce parlata e gli impulsi immediati che scaturiscono dalle immagini ». Scrive testualmente Epstein [10]: « Ma la lettura sviluppa le qualità che si considerano superiori, vale a dire acquisite in tempi più recenti, il potere di astrarre, di classificare, di dedurre. Lo spettacolo cinematografico mette in azione le facoltà più antiche e dunque fondamentali, che si definiscono primitive: le facoltà emotive e induttive. Il libro appare come l'agente di un processo di intellettualizzazione mentre il film tende a suscitare una mentalità più istintiva... nella vita dell'animo la ragione cerca di imporre mediante le sue regole fisse, un certo ordine, una certa misura, una relativa stabilità all'eterno flusso e riflusso che squassa il regno affettivo, alle impetuose maree e alle furiose tempeste che sconvolgono senza posa il mondo degli istinti ».

Il cinema, al contrario fa leva, scrive Volpicelli [11], « sull'elementare potere di assimilazione *patica* ed omotiva » e natural-

[9] PELLIZZI C. - *Il cinema e la sua funzione sociale* - Bianco e Nero XII, 4, 1951.
[10] EPSTEIN, J. - *Le cinéma du diable* - Jacques Melot, Ed. Paris, 1947.
[11] VOLPICELLI, L. - *Pregiudiziali sul cinema e l'educazione* - Bianco e Nero X, 9, 1949.

mente distruggendo la schematizzazione concettuale, evidenzia un operazionismo anteriore alla logica e all'etica.

Se questo è vero non è certo obbligatoriamente deduttiva la conseguenza per cui il cinema rappresenterebbe un fenomeno di regressione, una induzione neurotica o delirante, un pericolo morale, lo scatenamento dell'irrazionale, a danno di una formazione composita della personalità. Nel cinema, abbiamo visto, l'uomo contemporaneo si identifica, si esprime, si esperimenta, si conosce, si forma, non si trasforma. L'identificazione che porta lo spettatore a vivere il film quando lo accetta come sua esperienza, non porta mutilazioni alla sua personalità poichè tale esperienza gli diventa positiva. In essa, infatti, egli realizza un doppio processo di soddisfazione e liberazione delle sue tendenze. Vi è una soddisfazione diretta ed immediata, di quelle tendenze che nel gioco percettivo e timico provocano riposo, distrazioni, evasione dalla situazione reale, spesso troppo determinata perchè l'individuo possa provarsi in tutta la sua totalità: vi è una liberazione di tendenze che nei processi di simbolizzazione e traslazione che sono a base della identificazione proiettiva, si compensano in una catarsi aristotelica o freudiana in cui molte censure e molte inibizioni possono risolversi. Questa efficace funzione formativa è propria solo del cinema in quanto per le particolarità del suo linguaggio esso si presenta con i caratteri di una penetrabilità in profondo che una cultura informativa ed immobile non riuscirebbe a realizzare.

Quando le profonde modificazioni sociali dell'ultimo cinquantennio hanno costretto a spostare le prospettive dell'educazione da un orientamento liberale ed individualistico ad un orientamento più largamente popolare in modo da dare ad ogni cittadino la possibilità di affrontare nelle migliori condizioni una lotta quotidiana in un ambiente ormai dominato da forze collettive, il cinema doveva naturalmente trovare la sua specifica azione educativa. Infatti in queste nuove condizioni non si trattava più di compendiare in assunti schematici e concettuali delle cognizioni statiche ed astratte, ma di trovare metodi che meglio si immedesimassero nelle necessità pratiche, nell'impegno attivo e quotidiano e che più che informare sulle significazioni del mondo, rendessero gli individui partecipi attivi di esso.

Una educazione popolare non può quindi prescindere dal mezzo cinematografico poichè in questo mezzo essa può trovare, a parte la facilità della diffusione, il linguaggio che meglio può attivamente interessare ed identificare l'individuo alla comunità di cui

è partecipe. Si tratta in definitiva come teorizzava Grierson[12] di fornire all'individuo un'occasione attraverso la proiezione cinematografica, di rivelargli quelle tendenze sociali precisandole in « schemi generali di sentimenti e di pensieri, che maggiormente lo leghino alla comunità a cui appartiene ».

Il cinema con la sua immediatezza può realizzare questa funzione educativa sulle masse. Se i moralisti ne hanno finora visto la pericolosità, ciò è accaduto in quanto essi si sono dimenticati, presi dal culto dell'astrazione, di vedere l'individuo a quel livello in cui attualmente è strutturato. Un esame psicosociale del campo psicologico in cui le masse vivono ed operano potrebbe mettere in risalto che le motivazioni che questo campo creano non sono rapportabili a quelle dell'uomo che la cultura concettuale ha storicamente definito.

Il cinema chiarendo queste motivazioni nella saturazione che procura la proiezione e che ha assicurato il successo allo spettacolo cinematografico ha dimostrato dimensioni della personalità umana che, anche se sconfortanti, hanno la caratteristica di essere reali ed il pregio di rivelarsi alla nostra considerazione.

Questa denuncia è implicita nella natura dello stesso linguaggio cinematografico che tende sempre all'*infinitamente sincero* (Epstein), tanto che lo stesso cinema commerciale non ha potuto sfuggire a questa esigenza. La produzione mossa da interessi economici non ha naturalmente perseguito scopi educativi insistendo essa nel semplice intendimento di articolarsi a quelle esigenze che assicurano il successo. Seguire questo intendimento calcando esageratamente su temi fondati tra le più elementari fra quelle istanze che animano il campo psicologico del pubblico medio, porta a gravi considerazioni di carattere morale. Nello stesso pubblico agiscono però anche esigenze meno elementari e più rispondenti a criteri di una moralità naturale che il cinema commerciale non ha potuto ignorare anche se di regola cerchi di farlo. In tal modo è chiaro che, sebbene inconsapevolmente, il cinema industriale ha fatto anche opera educativa: « Ha infatti impartito parecchie salutari lezioni sul modo di intendere i propri doveri di cittadino, ha insegnato a criticare l'autorità costituita, ad ammettere che si possono compiere soperchierie in nome della giustizia... ha insegnato alla gente comune a prendere coscienza di sé dinanzi alle sue abitudini ». (Grierson).

[12] GRIERSON J. - *Documentario e realtà* - Bianco e Nero Ed. Roma, 1950.

Cinema ed educazione anche se ovviamente non hanno potuto identificarsi, certamente hanno lavorato insieme specie quando il mezzo cinematografico, sottraendosi alle imposizioni economiche, ha assunto un linguaggio in senso documentario.

Nel documentario l'educazione popolare ha trovato il più efficace strumento. In esso le masse trovano il modo migliore di immedesimarsi con sentito impegno nelle azioni, nei problemi, negli ideali della comunità che il mezzo cinematografico riesce vivamente a descrivere ed a rendere tangibili.

Non crediamo quindi in una pericolosità del cinema nel senso che esso influirebbe sui processi mentali delle masse degradandole a forme inferiori di funzionalità. Se a qualcuno è parso di notare che la vita di oggi sarebbe improntata al dominio dell'irrazionale, non è certo al cinema che questo cosiddetto disordine può riferirsi. Al contrario il cinema è stato senza proporselo, un potente mezzo di educazione delle masse ed alla loro formazione culturale ha certo contribuito negli ultimi tempi.

Il problema attuale non è più dunque quello di accertare se il linguaggio cinematografico sia più o meno adatto a svolgere una funzione educativa delle masse, ma piuttosto quello di dare al cinema la giusta consapevolezza della sua potenza su di esse.

L'indagine psicologica dell'efficacia del cinema sulle masse contribuisce di continuo al raggiungimento di questa consapevolezza, fornendo dati concreti di particolare rilievo per una ulteriore e più razionale utilizzazione del cinema medesimo ai fini dell'educazione popolare.

Alberto Marzi - Renzo Canestrari

Il cinema come strumento della conoscenza del mondo e come mezzo per la formazioze della coscienza del mondo da parte delle masse

Poichè i quesiti, di cui si tratta nel presente scritto, sono formulati con prevalente interesse pedagogico, si potrebbe essere indotti, secondo le istanze teleologiche della Pedagogia, a considerare il cinema come mero strumento didattico, rispondente, o da adattarsi tecnicamente, alle diverse finalità che interessi riconosciuti sollecitano, mediante il magistero filosofico, nella pratica della educazione.

Non è qui in discussione il valore e l'utile di simili tentativi, sui quali, peraltro, non spetta al sociologo pronunciarsi. Coerentemente con le istanze metodologiche della Sociologia moderna, che comincia ora, in Italia, il suo grande ritorno, il cinema va piuttosto considerato come un « fatto », nel senso di dato, di fenomeno, che come un « dover essere », determinato, quest'ultimo, secondo intendimenti e fini tanto più particolaristici, quanto maggiormente « assoluti ». Ricorreremo, perciò, ai pochi elementi che la Sociologia descrittiva ha raccolto intorno all'argomento, e ci riterremo soddisfatti se riusciremo a trarre, dal cimento col dato, e dalla sua interpretazione secondo la recente metodologia empirica della Sociologia, conclusioni attendibili, capaci di orientare, se pur in modo certamente « relativo », il successivo giudizio del pedagogista e dell'educatore.

Gli inizi del cinema furono prevalentemente ludici, accademici e borghesi e, forse, almeno inizialmente, i motivi della sua fortuna ruotavano intorno alla grande adattabilità a risolvere problemi tecnici di organizzazione e diffusione del racconto scenico. La possibilità di spingere verso limiti vastissimi la rappresentazione descrittiva delle circostanze d'ambiente, contornanti e giustificanti la vicenda, e di riallacciare i personaggi con la « realtà », benchè quest'ultima fosse « scenica », e quindi trasfigurata nella finzione, sostituirono ben presto il cinema al teatro nella « inter-

pretazione » del racconto, avvicinando sempre più quella « finzione circostanziale », della narrazione, ad una realtà empirica documentata. Parallelamente, le capacità di materializzare sulla pellicola la vicenda scenica, istituzionalizzandola, e promuovendone, perciò, la diffusione organizzata, fecero quasi subito del cinema una forma di spettacolo molto più popolare e largamente « sociale » di quanto non fosse stato mai il teatro. Grosso modo, tutto ciò avvenne col passaggio dal periodo aneddotico o franco-italiano, al periodo americano.

Il cinema, da sostituto divulgativo e popolaresco del teatro, ne divenne il rivale, mutando contemporaneamente il carattere della rappresentazione scenica. Esso non si diffuse con intendimenti originariamente informativi o formativi, ma recava, come giustificazione della propria popolarità, una istanza schiettamente democratica: la ricerca del successo e, quindi, del *consenso;* interpretando, perciò, e sollecitando, il gusto e le esigenze di sempre più larghi settori della popolazione sociale. Ed è significativo che la diffusione quasi totale del cinema, come spettacolo popolare per eccellenza, coincidesse col tramonto del così detto « concetto di massa ».

Il primo, quindi, e più caratteristico aspetto del cinema, fu quello di poter *documentare,* più o meno realisticamente, una varietà circostanziale che sfuggiva alla rappresentazione teatrale; nè la questione della legittimità, o plausibilità, della vicenda filmata può sminuire il valore del grande carattere di documentazione *culturale* che il cinema assume. Certamente, noi diamo qui, al termine « cultura », un significato di « socialità » che supera anche il concetto di magma sociale, e che non risponde, per alcun verso, al concetto classico, letterario e liberale.

E' cosa nota che l'argomento dei films discorsivi si innesta su grandi cicli letterari e filologici che discendono da gruppi di intuizioni poetiche; il film, volgarmente detto sentimentale, o il film d'azione, per esempio, hanno precedenti letterari piuttosto circoscritti e antichi, e tutti sanno quanto il film tragga dalla letteratura romantica, storica, mitica, ecc. Ma anche il più banale rifacimento del più trito canovaccio, *documenta,* certamente in modo empirico, ma non per questo meno *suggestivo* e determinante, una realtà etnica, economica, culturale, come nessun altro genere di spettacolo è stato fin'ora in grado di fare. Ed è noto, d'altro canto, quanto impegno abbia sempre posto il film nella cura e verosimiglianza dei particolari, pur se trasfigurati, come dicemmo, nella rappresentazione di un mondo « di maniera »; anche prima del

così detto realismo o verismo cinematografico, ed anche se la vicenda raccontata è stata, a volte, assolutamente inverosimile o banale.

Ora, il valore sociologico del film è, appunto, in questo superare il ciclo discorsivo delle peripezie dei protagonisti, inquadrando un documento di circostanze ambientali che avvicinano lo spettatore ad esperienze sociali nuove e complesse. Naturalmente, dal punto di vista di certa ortodossia « scolastica », l'ideale del film istruttivo è il documentario, benchè poi si aggiunga: « purchè esso sappia raggiungere, insieme con la attendibilità scientifica, quella funzione di sollecitazione della emotività dello spettatore, senza la quale non vi è spettacolo, ma « cattedra ». Ebbene, appunto quel tono emotivo, che illumina in modo particolare il rapporto dello spettatore con lo spettacolo filmistico, è, forse, l'indice delle grandi possibilità ludico-culturali del film spettacolare, di contro al film didattico o solamente informativo.

E' sociologicamente inesatto ritenere che il film debba essere tanto più « scientifico » e informativo, anche se privo di pedanteria, quanto « minore » sia il livello culturale dello spettatore. Un simile pregiudizio conduce ad una didattica analitica e programmata, mascherata da espedienti rappresentativi, che presuppone, malgrado tutto, proprio quelle capacità analitiche e induttive che il film stesso vorrebbe promuovere. E' noto che solo cerchie ristrette di iniziati si servono e accolgono il film didattico come mezzo illustrativo di *esperienze* scientifiche; e non si vede quale partecipazione possa avere, con simili forme di rappresentazione filmistica, il mondo dei così detti incolti, indipendentemente dalla loro età e condizione. Un simile criterio, nella pratica, conduce alla volgarizzazione della « narrativa » scientifica, e *non* della scienza, poichè altro mezzo non vi è, per accreditare presso gli incolti il film didattico, che contrabbandare una scienza da settimanale illustrato, *sotto il pretesto* di una vicenda più o meno attinente con la realtà delle induzioni scientifiche. E' poi evidente il sapore romantico di simili tentativi: certi films sulla vita degli animali, per esempio, antropomorfizzano, gratuitamente, e molto discutibilmente, stutture e fatti che trovano giustificazione soltanto nella fantasia o nell'*umanesimo* degli ideatori e non, certamente, nella scienza biologica.

* * *

Ci sembra indispensabile, a questo punto, inserire alcuni succinti cenni sul così detto « concetto di massa », che varranno a definire meglio la nostra posizione. *Massa*, almeno nell'uso corrente,

si contrappone ad « èlite », a « classe dirigente » e via di seguito, e tradisce, etimologicamente, le istanze materialistiche e naturalistiche penetrate nel pensiero sociologico e politico del secolo XIX. L'origine del significato politico del termine crediamo sia da attribuire a quelle correnti di pensiero che si illusero di poter risolvere i « fatti sociali », umani e culturali, in fatti e strutture meccanicistiche e fisiche [1].

Disceso dal piano sociologico al piano polemico, in tema di dinamismo e di lotta politica, il vocabolo si colorò inevitabilmente di contenuti e significati emotivi, finchè si pose come simbolo ecumenico, istituzionalizzando la rappresentazione vagamente antropomorfa di una macro-individualità sociale, nella quale i singoli empirici agenti della lotta politica credevano di trovar riassunti, compresi e risolti, i propri particolaristici caratteri e interessi, e le proprie aspirazioni. La apparente subordinazione degli appetiti individuali ad una sorta di comunione sociale, postulante una super-individualità, avveniva, quindi, in vista di una opposizione verso un'altra supposta, e « nemica », super-individualità, sulla quale si scaricavano, con foga tanto maggiore, quanto più vaga e generica ne era la rappresentazione, e più viva e magica la pretesa « oggettività », i toni affettivi propri della lotta politica. E, con ciò, si opponevano, sul piano empirico della vicenda storica, due categorie astratte, contenenti ciascuna *una quota* di umanità indifferenziata, e che si era gratuitamente generalizzata, eticizzando, e trasformando in simboli, certe altre precedenti generalizzazioni ed ipotesi metodologiche di economia filosofica. Nè il processo poteva arrestarsi qui: tradotto in linguaggio etico, il contrasto tra categorie economiche postulava necessariamente l'opposizione di certi particolaristici « valori », assunti col metro deterministico e statistico-matematico, proprio della scienza economica.

« Comunità », « quantità », « qualità », « produzione », « consumo », « scambio », « pianificazione », « liberalismo », ecc. sono *simboli etici*, divenuti pregnanti e significanti in vista di particolari strutture di comportamento morale; vano sarebbe ricercare in essi, nell'uso generico ed indiscriminato che se ne fa, al di fuori della economia, una qualche rispondenza con certi concetti e categorie analitiche della scienza economica.

Ora, il così detto « concetto di massa » è di tale natura, che

[1] Per una succinta informazione storica su i precedenti della sociologia, puoi vedere la monografia n. 17 della « Enciclopedia dell'Educatore », C. Pellizzi e G. Santoro: *Pedagogia e Sociologia.* Viola - Milano - 1950.

esso riguarda sempre «gli altri» e mai «me». Nessuno, cioè, e possediamo in merito una documentazione vastissima, riesce mai a rappresentarsi come elemento di «massa»; può, invece, pensarsi come «lavoratore» in una *particolare e circoscritta categoria di lavoratori,* e già la generalizzazione di quest'ultimo concetto, è quanto mai difficile e «non sentita» [2].

Un'astrazione tanto vaga e generalizzata, tanto obiettiva ed «esterna», quale è quella di «massa», che spersonalizza concetti già generici quali: «gruppo», «classe», ecc. tradotta in simbolo, nel linguaggio comune, può, al più, sperare di accendersi di senso numinoso, magicamente antropomorfo, che vincola l'atteggiamento individuale ad una riforma di comportamento rituale reverenziale. Quel comportamento rituale, quella «religio», che probabilmente vincola il primitivo al totem tribale.

In realtà, il concetto di «massa» si rivela sociologicamente inadatto tanto a quella supposta e non empirica umanità, che in esso si inquadra (o che si pretende di inquadrare), quanto a semplificare i problemi della Pedagogia sociale in una pretesa categoria di «reazione». L'uso del concetto sembra tuttora utile solo per certi fini certamente non pedagogici di manovra politica [3].

I «fatti sociali» sono visti, dalla più recente Sociologia, come «fatti culturali», come modi di comportamento umano, legati a strutture originariamente simboliche e mitiche e via via allegoriche e logiche, secondo un processo di soggettivazione dell'oggetto precedentemente «formato», e di formazione di istituti consapevoli, ai quali si lega un comportamento convenzionale. Ora, i «fatti culturali» restano sempre circoscritti nell'ambito di quella empirica e circostanziata «torta del costume», nella quale sia possibile scorgere una pur sempre relativa *costante di comportamento* [4].

Non vi è modo di estendere ulteriormente il discorso su questo argomento. Ci basta rilevare che, nel caso specifico dello spettacolo cinematografico, non ci sarà mai dato di «descrivere» e «docu-

[2] Ciò si riferisce, naturalmente, alla esperienza da noi fatta presso larghi settori della popolazione sociale d'Italia. Non possiamo escludere, coerentemente con le nostre promesse metodologiche, che presso altre zone etniche le cose vadano in diversa maniera.

[3] Vedi in proposito: C. Pellizzi: *La democrazia e la politica di massa,* in «Studi politici». Anno 1°, Fasc. 2, 1952, Firenze.

[4] Per un chiarimento di questi concetti, vedi il lavoro già citato nell'Enciclopedia dell'Educatore, contenente una scelta bibliografia. Vedi anche: C. Pellizzi: *Proposta di una nuova definizione del simbolo,* in Rivista Internazionale di Scienze Sociali, Milano, Settembre - Ottobre 1950, LVIII, 5. C. Pellizzi: *Simbolo e società,* in Atti del XIV Congresso Internazionale di Sociologia, Roma, Agosto - Settembre 1950. C. Pellizzi: *Dell'Anatologia sociologica e di un possibile metodo d'indagine mediante il film.* In «Lo Spettacolo», Aprile - Giugno 1952 - n. 2.

mentare » il comportamento della così detta « massa », ma, con risultati e metodi certamente più scientifici, gli atteggiamenti particolari e significativi delle varie *zone culturali* della popolazione sociale. L'analisi, poi, delle zone culturali o di « costume », presuppone un accurato accertamento della *provenienza* etnica e demologica degli individui e dei gruppi: è, questo, un complesso lavoro di Sociologia descrittiva che in Italia comincia appena ad intendersi e che si effettua, frammentariamente, per opera e merito personale di alcuni cultori della scienza sociologica; senza tuttavia poter aspirare, finchè non sarà incoraggiato e promosso, su un piano di organizzazione che implica una grande disponibilità di mezzi, a quella sistematicità e completezza che ha assunto o va assumendo presso altri Paesi.

E' nostro personale convincimento che almeno la prima raccolta e cernita dei « dati » sociometrici, comprendenti gli elementi e i fatti demologici, potrebbero essere affidate alla scuola, che possiede una capillare organizzazione immersa nell'ambiente locale, ma ciò presuppone una concezione ed una preparazione dei così detti assistenti sociali (in massima parte maestri che credono di « evadere » e « superare » la scuola), ben diversa da quella vaga e pietistica idea che ne hanno gli stessi dirigenti di questa attività « nuova », come vien detta. Ma, su ciò, troppo lungo e inopportuno sarebbe il discorso, e non servirebbe a chiarire la enorme confusione che regna da noi intorno al servizio sociale.

Ci basta osservare che quella confusione rivela intanto l'interesse, per ora a-sistematico ed ingenuo, che la visione sociologica di certi problemi comincia a ridestare in Italia.

* * *

Una approssimativa visione d'insieme del dinamismo culturale dei gruppi sociali italiani è possibile ricavare dallo studio ed osservazione della espansione urbana dei grandi centri. Il fenomeno, nei suoi aspetti più evidenti (ma non per questo semplici [5]), è antico in certe zone etniche, corrispondenti molto approssimativamente al territorio nazionale posto al nord della linea dell'Arno, e si va spostando, non uniformemente, verso le regioni meridionali della parte continentale d'Italia. Non possediamo una sufficente

[5] Ci sembra utile avvertire che il processo di riduzione di strutture complesse, ad altre « semplici » e « precedenti », fino ad un « termine » *primo cronologicamente e strutturalmente*, appartiene alla storia della filosofia della scienza, piuttosto che alla Sociologia contemporanea. Vedi: E. De Martino: *Naturalismo e Storicismo nell'Etnologia.* Bari - Laterza. 1950.

documentazione sulle isole, che restano pertanto escluse, nostro malgrado, dalle considerazioni che seguono. I centri più significativi, dal punto di vista esposto, ci sembrano essere quelli del versante tirrenico, dal Lazio alle Calabrie (Roma, Cassino, Napoli, Salerno, Cosenza), e del versante adriatico, dalle Marche alla Puglia (Ancona, Pescara, Bari). In particolare, ed in misura maggiore di ogni altra città, il fenomeno è rilevabile a Roma, per il rapido saturarsi e industrializzarsi del suo circostante territorio, rimasto nella fase pastorizia fino ad epoca recente (intorno al 1915 comincia la sostituzione del casale alla capanna), per l'immigrazione da diverse zone etniche « di provenienza » nel territorio agricolo, e per l'accrescersi rapidissimo della popolazione urbana.

Il fenomeno si origina dal processo di industrializzazione del nostro paese, e di emigrazione delle popolazioni contadine verso la città. E' noto al sociologo che la famiglia di provenienza contadina si dispone a temibile rivale della famiglia operaia imborghesita, dei centri periferici dei grandi agglomerati urbani: il fenomeno è chiaramente tratteggiato nella struttura socio-culturale delle borgate romane, ove vano sarebbe andare ad applicare l'ingenuo concetto di massa a cui si è fatto cenno. La conquista progressiva delle attività sociali, e lo sfruttamento sistematico degli istituti, da parte di gruppi etnici che conservano per qualche generazione il segno del costume originario, orientano la nostra piccola e urbanizzata borghesia operaia sul mito agricolo della « sicurezza » individuale e familiare, da conseguirsi attraverso la più rapida « culturalizzazione » possibile, di adattamento al nuovo sistema di vaste integrazioni sociali che la attuale vita propone. E quegli elementi di cultura integrata, che la scuola ortodossa, burocratica e formale, esaurisce nell'insegnamento più o meno attivo del leggere e dello scrivere, e in una favolistica della scienza, l'individuo e i gruppi ricercano negli istituti culturali, ove le integrazioni sociali praticamente si mostrano e si rivelano: le osterie, i bars, le associazioni sportive; in altri, dove assumono spesso un senso teoretico e sistematico: i partiti politici; ovvero, infine, ove il carattere ludico e rappresentativo ne garantisce la immediata « facilità » didattica: il giornale illustrato, il film.

Perchè il cinema, in particolare presso vasti settori della popolazione sociale, è vera e propria « scuola », inteso e concepito, nell'intimo, proprio come la scuola « vera » vorrebbe, e non riesce, farsi intendere: come fattore della valorizzazione della personalità individuale e del suo inserimento nel processo ciclico e circolare di « scambio » dei così detti « valori » culturali. Non diversamente

si spiegano i diffusi « atteggiamenti » imitativi che il cinema promuove presso la categoria *di punta*, e più rappresentativa, del processo di integrazione sociale dei gruppi etnici: gli adolescenti e, in genere, i giovani.

Carattere peculiare del film, nei riguardi della sua azione culturale [6] verso i gruppi popolari, è la *partecipazione* delle varie individualità all'azione, e la loro *immersione* nell'*ambiente* rappresentato. Mediante la partecipazione, lo spettatore attraversa una fase dinamica di stati emotivi successivi, proporzionati al grado della sua identificazione con uno o più personaggi della vicenda. In tal modo, l'azione del film non è soltanto racconto, ma si fa « esperienza », nel senso più pieno e costruttivo del termine: esperienza delle proprie emozioni, che è poi, appunto, esperienza educatrice, e forse, secondo certe interpretazioni della scienza, l'unica esperienza possibile. Il discorso può aprirsi, quindi, sul valore-extra-individuale, sul senso, e sulla legittimità « oggettiva », di quelle esperienze, e la parola spetta allora al moralista e non al sociologo; noi ci limitiamo ad osservare che ciò rientra nel più vasto problema *dei fini* dell'educazione, e ad avvertire che, intanto, « i mezzi », anche senza determinarlo, condizionano il fine »: nel caso specifico, il « mezzo » cinematografico è, come dicemmo in principio, orientato sulla « scelta » e sul « consenso ». Si dà allo spettatore, in definitiva, ciò che lo spettatore vuole, e ciò che vuole è, spesso, ciò di cui egli sente di aver bisogno. Naturalmente non *tutto* il cinema si basa sul consenso e, spesso, lo spettatore subisce il film prodotto da interessi particolaristici di propaganda, di « moda », o semplicemente da « consensi » diversi dal suo.

Tuttavia, il momento educativo e socio-culturale del film è nella *partecipazione*, tanto più viva, quindi, e fattiva, quanto più lo spettacolo giunge a creare la possibilità di riconoscersi come si è, *o come si vorrebbe essere*, nell'azione rappresentata. La immersione, poi, nell'ambiente del film, avvicina lo spettatore a interpretazioni della vicenda narrata, « diverse » dalla sua, e lo avvia al *discorso con gli altri*, dapprima polemico, e via via più serenamente critico. Qualunque sia il grado di realismo o verismo del film, le integrazioni sociali, che ruotano intorno alla vicenda, sono anch'esse *narrate*, messe allo scoperto, « aperte », per così dire, all'occhio dello spettatore; vengono cioè, per mezzo del film, facil-

[6] Usiamo il termine culturale per non generare equivoci: potremmo dire miticizzante, ma quest'ultimo termine dovrebbe allora essere assunto geneticamente nel concetto di cultura, nel processo di formazione dell'oggetto, e della sua successiva soggettivazione, ed essere privo di qualsiasi « valutazione » di ordine etico.

mente oggettivizzate e, quindi, si avvia su di esse quell'inevitabile processo critico che « ritornerà » al cinema sotto forma di « cambiamento del gusto degli spettatori », o di « modificazione dell'opinione pubblica ». Il film offre, cioè, all'uomo comune, anche la possibilità di rappresentarsi le proprie oscure intuizioni, e di giocare con esse, dialogando, come mai, forse, sarebbe giunto a fare per intima capacità di ragionamento.

Naturalmente, ciò avviene in modo più evidente ove il cinema è libero, ove esso può, cioè, offrire giustificazioni ambientali diverse della stessa vicenda, e dove, sollecitato dalla concorrenza, è costretto ad affinare i suoi mezzi d'indagine, documentando, in modo suggestivo, fatti e fenomeni, costumi e luoghi, che rappresentano i « contenuti » etnologici, geografici, fisici, storici, del film.

* * *

Quale importanza abbia assunto il film, e proprio il film spettacolare, nella *conoscenza* del mondo, si può dedurre con qualche attendibilità dalla comparizione di due gruppi, costituiti in « campioni », composti di egual numero di elementi individuali aventi caratteristiche sociali simili, prelevati da popolazioni di centri frequentanti il cinematografo e da popolazioni agricole lontane da esso. Per quanto il termine possa ripugnare a certe correnti di pensiero psicologico e pedagogico, diremo che la maggior « pantità » delle nozioni geografiche, etniche, fisiche, storiche, del gruppo prelevato da popolazioni urbane, è schiacciante, rispetto a quelle del gruppo proveniente da popolazioni rurali (tenendo presenti le forti differenze *locali*).

Avvertiamo subito che questa osservazione non può far attribuire soltanto al cinema il merito del fatto, ma, piuttosto, depone in favore di tutta la complessa « grande scuola » (spesso ignorata, bersagliata, incompresa, dalla scuola ufficiale [7]), nella quale rientrano, come dicemmo, osterie, bars, associazioni sportive, partiti politici, strada, radio, stampa, cinema, ecc. Voler quindi appurare di *quanto* il cinema contribuisca a questa forma di istruzione è impossibile, col mezzo scientifico dell'analisi sociologica. Si potrebbe entrare nel campo delle supposizioni, ma esse ripugnano al metodo e all'abito morale del sociologo. Ed analogamente, nulla più di una serie di supposizioni, più o meno legittime, si finirebbe

[7] Vedi a questo proposito la mia *Educazione nazionale e internazionale*, nel l'Enciclopedia dell'Educatore. Viola - Milano 1950, e *Scuole sociali senza sociologia* in « Il Montaigne » Anno 1°, numero 2 - Viola - Milano.

col fare sulla ricerca di *quanto* il cinema potrebbe promuovere la conoscenza del mondo ecc.

Ma abbiamo invece da presentare un fatto che ci sembra molto significativo: l'esame individuale, compiuto sul gruppo prelevato da popolazioni urbane [8], indicò chiaramente che la frequenza al cinema si accompagna proporzionalmente con la lettura, e precisamente, con la lettura di pubblicazioni di vario genere intorno al ciclo dei miti filmistici preferiti; non solo, ma tale lettura tende progressivamente ad abbandonare l'interesse per la vicenda, *orientandosi* verso opere di divulgazione scientifica.

Se ci è consentita un'anticipazione, non ancora compiutamente legittimata dallo stato delle nostre personali ricerche, il processo di spontanea culturalizzazione dei gruppi popolari avviene sulla seguente linea: cinema — giornale a « fumetti » — romanzo (in volume o a puntate; cronaca dei quotidiani, fogli dialettali, ecc.), ed infine scienza romanzata o divulgazione scientifica e storica. Spesso, il giornale a « fumetti » è un « cattivo » [9] surrogato del film, nella spinta iniziale e nell'avvio del processo di interesse informativo.

E' chiaro, quindi, che pur non potendo stabilire *quanta* parte abbia il film nella conoscenza del mondo, la sua funzione è preminente, e vale ad « avviare » una conoscenza che, ove manca il cinema, rimane al livello del semi-analfabetismo, se non di un vero e proprio analfabetismo, strumentale e funzionale. E valga, ancora, quest'ultima osservazione: il cinema è una sorta di indispensabile iniziazione alla vita urbana integrata per certi elementi provenienti da alcune zone agricole, i quali, senza di esso, non potrebbero, oltre tutto, « entrare nella conversazione con questi compagni, che parlano tanto diverso di tante cose belle » (frase testuale). Circa poi la « qualità » delle nozioni apprese per questa via, noi non possiamo esprimere alcun giudizio, e ci rimettiamo, quindi, alla critica e alle conclusioni degli studiosi mossi da interessi e metodi diversi dai nostri.

Dopo quanto abbiamo esposto, ci sembra di aver chiarito abbastanza anche la funzione che il cinema assume nella formazione della « coscienza » del mondo. Ci basterà sostituire, senza preten-

[8] Sulla metodologia dell'inchiesta sociale quasi nulla, o ben poco, c'è in Italia. Ci spiace dover citare in continuazione noi stessi, ma qualche indicazione in merito il lettore può trovare nel volumetto già indicato: C. Pellizzi - G. Santoro: *Pedagogia e Sociologia*, ecc., parte III.

[9] Il termine « cattivo » non è certamente nostro: è emerso nel corso delle inchieste, dalla voce degli interrogati.

dere di entrare nella disputa che si accende intorno ai vari e molteplici significati del termine, la parola « coscienza » con quella di « comportamento », e ciò non perchè esse siano sinonimi, e nemmeno perchè si possano considerare come espressioni di componenti o fattori, più o meno subordinati l'uno all'altra, della personalità individuale. Il « comportamento » può essere sociologicamente isolato dalla più complessa struttura di forma-comportamento, soltanto a fini particolari, e precisamente di studio di sociologia descrittiva, ma quando poi si passa dalla fase analitica a quella interpretativa, esso va considerato nel complesso dei fatti e degli eventi che lo informano e lo sorreggono. Il « comportamento » appartiene alla categoria etica dell'azione, nella quale si traduce e si esprime l'atteggiamento culturale e il « giudizio » dell'individuo e dei gruppi. Uno dei meriti della sociologia contemporanea è quello di aver posto in rilievo che le prime forme di socialità *maturano nell'individuo singolo, in comunione col gruppo* e si riportano, appunto, a quella « torta del costume » alla quale accennammo. Ora ci sembra di avere illustrato il peso che il cinema acquista nella formazione di miti e di allegorie sociali, e dei successivi processi critici, che avviano gli individui e i gruppi ad una sostanziale *libertà*, consapevole delle complesse integrazioni sociali sulle quali essa si estende e si articola.

Libertà, questa, sociologicamente intesa e priva, perciò, del senso romantico, alla Rousseau, che trasferendola nell'empireo degli « assoluti », la rende inevitabilmente nulla più che un *flatus vocis*. La libertà, che il sociologo descrive, e che può porsi come fine dell'opera educativa, nella quale ultima si inserisce il film, è una libertà individuale, relativa al sistema delle integrazioni proprie del gruppo, le quali indicano, appunto, un evolversi del fatto culturale, ossia sociale, che le determina. Giungere a far divenire consapevole l'individuo di quelle integrazioni, e a farne partecipare il consenso alla formazione degli istituti volontariamente accettati, significa, in definitiva, avviarlo ad una possibilità di « scelta » tanto maggiore, quanto più estese e complesse sono le integrazioni sociali *presenti* nella coscienza individuale.

Gustavo Santoro

La cronaca cinematografica e l'educazione politica delle masse

Alle origini il film si presenta come cronaca: un treno entra in una stazione; degli operai escono da una fabbrica; un bambino fa colazione.

Sembra per un momento [1] che il cinema abbia la sua natura specifica in questo suo poter cogliere la realtà nella interezza fenomenica, nella continuità dell'apparire.

Fino ad allora l'uomo poteva sì percepire le cose nei loro infiniti mutamenti: come i corpi cadono, come i fiumi scorrono, come le nubi si disperdono. Ma per poter comunicare agli altri la realtà in movimento l'uomo la doveva fermare. Fermi e cristallizzati sono gli alberi, i fiori e il sole nei geroglifici, fermi sono i cinghiali in corsa dei grafiti, ferma la processione panatenaica. Con l'evolversi del linguaggio articolato l'uomo ha potuto raccontare indirettamente, per suoni e per segni, come si muovono e divengono le cose; ma si è allontanato sempre più dalla forma di esse. Noi non ricordiamo più che la forma di certe lettere era, in origine, la rappresentazione pittorica della testa di un toro o del delta di un fiume. Col cinema abbiamo potuto compiere un grande passo. *C'est la nature même prise sur le fait!* esclamarono i critici francesi dopo aver assistito alla proiezione del primo cinegiornale [2].

[1] Questo momento è, nella storia del cinema, cronologicamente assai breve: è preceduto da una lunga serie di più o meno riusciti tentativi di animazione di disegni fantastici, ed è immediatamente seguito non solo dal teatro di posa del Méliès, ma dalle scenette comiche dello stesso Lumière. Rigorosamente parlando però esso appare sostanziale ed ineliminabile. Il primo gruppo di film di Lumière era, in definitiva, un album di vita familiare, un documentario sociale di una agiata famiglia francese. E quali che possano essere gli sviluppi futuri della tecnica e del linguaggio cinematografico, resterà sempre, a fianco del film opera di fantasia, il film annotazione di cronaca. Il fatto poi che già nella *Barque sortant du port*, di Lumière, l'inquadratura e certi effetti di controluce determinassero un certo «clima poetico» non toglie nulla al fatto fondamentale che, all'inizio, la ripresa del mondo reale sembrava essere la maggiore aspirazione del cinema.

[2] La frase è riportata dal Sadoul nella sua *Histoire de l'art du cinéma* e il cinegiornale a cui si riferisce è il *Débarquement des congressistes* al Congresso di fotografia del 1895.

Questa particolare proprietà di poter cogliere la realtà nel suo aspetto fenomenico sembra conferire al cinema il carattere di linguaggio specifico della cronaca. Cronaca proprio nel senso di frammento di realtà percepita ed annotata nel tempo, e non elaborata in funzione di un interesse storiografico o estetico specifico. Prendiamo, per chiarire l'idea, un esempio. Senofonte racconta che quando Ciro, ricevute grandi somme in danaro dalla regina di Cilicia, venne su con l'esercito da Timbrio a Tirieo, decise di passare in rassegna le truppe greche e quelle barbare. La scena è questa: vengono avanti le truppe greche nell'assolata pianura. Da lontano i barbari guardano. I greci sfilano a passo veloce, elegante. Accelerano. A un tratto innalzano un grido e, senza che nessuno lo abbia ordinato, automaticamente prendono la corsa. Gli asiatici, presi da meraviglia e paura, si sbandano e fuggono. La esplosione di armoniosa vitalità e la superba bellezza dei greci li aveva atterriti. Tutto questo è straordinariamente epico nelle due righe di Senofonte.

Immaginiamo ora questo momento fermato in una ripresa cinematografica. Teoricamente, la ripresa potrebbe cogliere e far rivivere tutto. Le belle schiere a passo. La graduale accelerazione. L'esplosione della corsa. Lo spavento e la fuga dei barbari. Nessuna parola, per eloquente che sia, potrebbe dire di quel « fatto » tutto quello che la ripresa e il montaggio cinematografico potrebbero dire. Senofonte, che era presente, non dice e non potrebbe dir tutto. Come era il volto di quelli che stavano in testa alla falange? E il cielo com'era? Sollevavano polvere i guerrieri in corsa? Eccetera. Sembra che solo il cinema possa rispondere a simili domande, che sono teoricamente infinite.

Prendiamo un altro esempio. E non da cronache scarne, come potrebbe essere, per esempio, l'*Anglo-Saxon Chronicle* nella prima parte, che è un elenco freddo di nascite e di morti di re e vescovi, ma da un racconto abbastanza dettagliato, un racconto del nostro Dino Compagni: « ... e giunsono (i Fiorentini) presso a Bibbiena, a un luogo [che] si chiama Campaldino, dove erano i nimici: e quivi si fermorono, e feciono una schiera ». Ecco: un luogo (nè bello, nè brutto, nè pianura, nè montagna, un luogo qualsiasi); il nome del luogo; vi erano i nemici (dove erano, come erano? Che atteggiamento avevano?); fecero una schiera (come la fecero? Come si disposero sul terreno? Come erano scaglionati i cavalli?). Inutile domandarlo alla pagina di Dino Compagni. La realtà che noi possiamo vedere è infinita. La parola non può raccontarla tutta.

La parola non può fare la cronaca perfetta dell'aspetto di una battaglia anche con la minuziosità estrema della famosa descrizione leonardesca. Ancora Dino Compagni: « Venne il detto messer Carlo nella città di Firenze... » nove parole per dire in sintesi l'avvenimento. Ma c'erano migliaia di cose in quel « venire », cose visibili che l'occhio umano là presente potè percepire, e che sono andate perdute per sempre. Sappiamo appena vagamente che Carlo fu onorato « con palio e con armeggiatori ». Con le riprese dei nostri cinegiornali noi avremmo potuto rivedere le facce che facevano i cavalieri senesi venuti ad onorare il signore, il dubbio e la diffidenza nei volti dei « conducitori » di Carlo che lo fecero smontare oltre l'Arno, in luogo sicuro.

* * *

Tutto questo per dire che il cinema, nato da una convergenza di conquiste tecniche, sviluppatosi soprattutto come spettacolo e come arte, presenta come linguaggio questa peculiare natura: che sembra essere il linguaggio stesso delle cose che accadono e si manifestano, di natura fenomenologica e non logica, cronaca in senso assoluto. Linguaggio che non racconta riassumendo, ma fa vedere tutti gli infiniti particolari della realtà visibile.[1] E li fa vedere tutti al presente. Non « Caio morì in tal anno », ma « ecco Caio che sta morendo. Ora chiude gli occhi ». Linguaggio dunque del concreto, delle mille cose che vengono e vanno, cronaca perfetta.

Ma detto questo, esaminiamo le cose più da vicino. E per semplificare riprendiamo gli esempi già fatti. Quelle due righe di Senofonte dicono poco, sembra. Una ripresa cinematografica avrebbe detto tutto di quell'episodio. Tutto? Ma è veramente possibile dire, o meglio, vedere e far vedere tutto? Se riflettiamo bene troviamo che quel « tutto » è solo teorico. L'obiettivo della macchina da presa « potrebbe » sì vedere tutto, ma in pratica anch'esso vede sempre solo *alcune cose*. E le vede volta per volta. Intanto vede da un certo angolo, da un certo punto di vista. Ed è noto che la stessa figura vista dall'alto appare in un modo, e vista dal basso appare in un altro. Così una massa umana, una processione o una sfilata, non sono la stessa cosa viste da terra o viste da una finestra. L'obiettivo vede da un particolare angolo, e da questo angolo la fa vedere sullo schermo. L'obiettivo non concede allo spettatore la vista da un angolo che non sia il suo.

[1] « Visibile » qui è nel senso largo di realtà che può essere vista, di *Erscheinung*, come dicono i tedeschi, perchè è noto che il cinema fa vedere anche cose che sono al di là delle nostre comuni capacità di percezione visiva.

Ancora. Con un solo sguardo noi possiamo, di una sfilata, cogliere solo una parte. Possiamo muovere lo sguardo intorno e fermarlo su di un particolare che ci interessa, e poi guardare distrattamente il cielo. In quel particolare momento la sfilata che continua a passare non ci interessa più. Il nostro guardare ha quindi un suo modo di procedere e, compiuto che sia come atto di guardare, una sua storia. Siamo andati al corteo, ma non abbiamo visto tutto il corteo. Abbiamo visto una parte del corteo « scelta » da noi, per consapevole o inconsapevole atto della nostra attenzione. Per cui, in definitiva, ogni vedere è il risultato di un voler guardare.

Ora, come c'è un procedere del nostro modo comune di guardare, che sceglie alcuni oggetti e altri ne trascura, così c'è un procedere della ripresa cinematografica, che può essere conservato tale e quale, o alterato durante il montaggio. E questo particolare modo è, come si dice, soggettivo. In ogni cronaca cinematografica c'è quindi non solo esplicito il giudizio percettivo: « questo è un comizio del partito X », ma anche, implicito, il giudizio di valore di chi ha compilato la cronaca: « questo comizio mi interessa ». E l'assoluta obiettività nella cronaca cinematografica coincide, come nella cronaca scritta, con la fredda raccolta di elementi inespressivi e morti, come sono, tanto per fare un altro esempio, le lunghe tavole della *Cronaca* di Cassiodoro.

Il cronista cinematografico vede solo le cose che « vuole vedere » e per far vivere le sue inquadrature deve riscaldarle con la sua simpatia, senza per altro, se vuole essere veritiero, alterarle con la sua passione. « Nemmeno ti vedo » dicono i romani con efficacissima locuzione popolare per indicare assenza assoluta di interesse e di considerazione per una persona. E Poe racconta, in una sua novella, che il possessore di una lettera compromettente, per meglio nasconderla da un eventuale trafugatore, l'abbandonò allo scoperto in un modesto portacarte. Questo personaggio contava sul fatto psicologico molto semplice che un documento prezioso si va a cercare in un nascondiglio, e chi entra in una stanza a frugare furtivamente non « bada » alle cose « abbandonate » sulla scrivania. Noi vediamo dunque le cose che siamo spinti a vedere. La macchina da presa fa altrettanto. Vede un pezzo di realtà volta per volta (inquadratura); la vede da un certo angolo (angolazione); la vede più vicina o più lontana (piano); e ne vede solo un pezzo tagliato nel tempo: da *a* a *b*, nè prima nè dopo. Fatto, quest'ultimo, molto importante, perchè la ripresa di un fenomeno può avere

questo o quel significato a seconda che venga tagliata prima o dopo.

Vediamo, in proposito, un esempio pratico. Dobbiamo fare la cronaca di una conferenza. In realtà le cose sono andate così: il conferenziere ha incominciato bene; il pubblico ha ascoltato con attenzione ed ha anche applaudito. Ma il conferenziere non era preparato. Dopo l'esordio incominciò a divagare, ad allungare le cose, tanto che il pubblico alla fine si annoiò. Molti sbadigliarono; qualcuno dormì. In questo caso è evidente che si può, col solo particolare modo di tagliare la durata delle sequenze, dire e documentare che:

1) il conferenziere è stato applaudito. Quindi è piaciuto;

2) il conferenziere ha annoiato il pubblico. Quindi non è piaciuto.

Le due affermazioni antinomiche sono, prese separatamente, la verità, ma non tutta la verità. E quindi, in sostanza, non sono la verità. Non è un gioco di bussolotti hegeliano questo. Si provi per un momento a stabilire i limiti entro i quali la realtà obiettiva debba essere ritratta in una cronaca cinematografica per essere, come dice il Grierson, « autentica », e si vedrà che l'antinomia si ripresenta all'infinito, perchè infinito è il processo della realtà.

Nel film opera poetica l'inquadratura finale è la chiusa definitiva di un mondo in sè compiuto. Con la morte di Francesco e col suono della sveglia, il mondo di *Alba tragica* è finito. Ma nel film-cronaca l'inizio e la fine delle inquadrature sono i due cancelli entro i quali, e in parte mediante i quali, noi esprimiamo il nostro giudizio di scelta sulla realtà.

In tale giudizio, se si guarda bene, il soggetto è il titolo (espresso o inespresso) che si dà al pezzo di cronaca, e il predicato è la parte della realtà scelta, tagliata, ripresa e proiettata sullo schermo. Immaginiamo questo titolo: *Elezioni politiche ad x.* Poi una scena di rissa con cariche di polizia attorno ad un seggio elettorale. Il giudizio di valore qui è evidente. Se quella rissa fu un caso sporadico di fronte a mille casi di ordinato concorso alle urne, quel giudizio è anche falso.

Da quanto abbiamo detto risulta che la presunta obiettività [1] della cronaca cinematografica è un modo di dire che ha solo valore empirico, come quando parliamo, per esempio, di obiettività di

[1] Si veda in proposito l'interessante articolo di Béla Balàzs: *Realtà o verità?*, in Bianco e Nero, A. IX, n. 1, e la risposta all'affermazione di Painlevé secondo cui l'obiettività e la neutralità sono caratteristiche peculiari della scuola francese del documentario.

un libro di storia. Questa obiettività sembra toccare il massimo in quei particolari film che riproducono un unico fenomeno, per i quali i modi della ripresa sono già determinati a priori da ragioni tecniche obiettive. Per esempio la ripresa di un fenomeno biologico a scopo didattico.

Ma se si osserva bene quella non è più cronaca. Come la ripresa a scopo didattico di un'operazione chirurgica non è la cronaca dell'operazione chirurgica subita da Caio, mio amico, in tal giorno: è l'operazione presa come tipo. Il fenomeno viene in tal caso a perdere il suo carattere di particolare e la rappresentazione di esso assurge a conoscenza tipica del generale.

Quando invece il cinema vuol fare della vera cronaca (anzi non il cinema: chi fa i singoli film), sceglie in definitiva pezzi di realtà a modo suo (paesaggi, processioni, comizi, inaugurazioni di ponti, battaglie) e a modo suo li fa vedere, con l'intento di documentare una tesi, di informare per un dato scopo, di formare delle convinzioni, o semplicemente per serbare un ricordo di vita familiare. Ma sempre a modo suo, secondo un particolare intendimento. Si provi un po' a fare la ripresa cinematografica « autentica » di una scena familiare e si vedrà quanti veti e quante pressioni verranno proprio dagli stessi familiari. Credo che nessuna signora desideri che venga fatta in casa sua la ripresa di una conversazione dopo cena con quel disordine caratteristico che è in tutte le case del mondo dopo una cena. « Qui no », vi sentirete dire. « Andiamo nell'altra stanza ». In questo caso il senso della convenienza detta la scelta. Altre volte è un interesse di altra natura che spinge a scegliere ed a considerare importanti certi fatti e trascurabili altri [1].

E qui siamo arrivati al nocciolo della questione. Se una cinecronaca del tutto obiettiva non esiste, e non può esistere, e se quella che noi chiamiamo cinecronaca, attualità, ecc. altro non è che documentazione di giudizi di valore (espliciti o impliciti, veri o falsi, ma sempre giudizi di valore), quale è il valore di essa ai fini della educazione politica delle masse? La risposta ci pare ovvia: è il valore che hanno tutti i giudizi politici, formulati e chiaramente o non chiaramente espressi. Nè più nè meno. Quando Cola di

[1] Si veda per esempio questo curioso giudizio del Grierson sull'« interesse » della cronaca cinematografica in tempo di pace: « L'attualità in tempo di pace non è altro che un sommario di resoconto di qualche cerimonia assolutamente insignificante. I suoi pregi risiedono nella rapidità con cui il balbettìo di un uomo politico (che non distoglie lo sguardo dall'obbiettivo nemmeno se lo pagano) viene insufflato, entro un paio di giorni, in cinquanta milioni di orecchie che farebbero a meno di ascoltarlo ». (GRIERSON: *Principi fondamentali del documentario*).

Rienzo, nella primavera del 1347, preparava a Roma l'insurrezione popolare, si serviva fra l'altro di un curioso mezzo: una specie di cronaca figurata degli avvenimenti, quello che noi chiameremmo « giornale murale ».

Gli Orsini e i Colonna vi erano figurati come lupi ed orsi, il popolo come un agnello, la città come una barca, ecc. Queste tavole murali avevano sui popolani un grande effetto: davano ad essi coscienza del loro modo di essere sociale. Cola di Rienzo non aveva a disposizione la macchina da presa e lo schermo, ma aveva intuito la formidabile potenza formativa della cronaca figurata. Il cinema ha moltiplicato all'infinito questa potenza, ma non ha spostato i termini del problema.

Il giudizio sul valore educativo della cronaca non va riferito al cinema come mezzo di espressione, nè a un genere di film (« attualità », « documentario » ecc.), ma a quel che ciascun film in particolare *vuol dire e dice.* E neppure è logico dedurre dalla straordinaria evidenza, dall'ampiezza e dalla universalità della cronaca filmica una sua particolare facoltà di educare politicamente. In altri termini, l'enorme aumento del numero delle notizie che col cinema possiamo diffondere da un capo all'altro di un paese non è, di per sè, aumento del livello di educazione politica delle masse. Altrimenti dovremmo concludere che oggi, grazie alla radio, al cinema e alla televisione, le masse sono politicamente più educate che non per esempio durante il periodo delle guerre annibaliche a Roma, quando non si chiamavano neppure masse, ma popolo. L'essere tutti informati di tutto, a parte il fatto che non è mai possibile, non è, di per sè, un vantaggio educativo. Essere informati è *condizione necessaria,* ma non è elemento sufficiente per essere politicamente educati.

Racconta il La Marmora che nella primavera del 1823, essendosi recato in un villaggio sperduto di Sardegna a requisire cavalli per ordine del Vicerè piemontese, il sindaco, puntando i piedi, minacciò: « Signore! Io reclamerò a Madrid! ». Evidentemente il sindaco di Alà non era bene informato sulla condizione politica del suo paese. E male informato era a Roma il popolo quando, dopo l'assassinio di Commodo, non sapeva qualche volta chi le legioni avevano eletto imperatore la mattina e trucidato la sera. Ma se si guarda bene questi casi limite nella deficienza di informazione non sono causa, ma effetto di una diseducazione politica.

Nella *inscitia rei publicae ut aliaenae* Tacito individuava uno degli aspetti fondamentali della diseducazione politica del popolo

romano dopo la battaglia di Azio. Questa *inscitia* non diminuisce in ordine inverso all'aumento dei mezzi di informazione, ma ha sue proprie leggi. In definitiva fra l'elevarsi del livello politico delle masse e il progresso dei mezzi tecnici di informazione non c'è un rapporto diretto e costante. Questo livello oscilla, si alza o si abbassa in rapporto all'evolversi dell'intero organismo sociale.

E' risaputo per esempio che un moderno stato totalitario può disporre di mezzi formidabili di informazione (cinema da per tutto, radio in tutte le fabbriche e in tutte le case, televisione ecc). Ma non per questo ha masse popolari politicamente più educate.

Non il progresso tecnico e la diffusione del mezzo di informazione (nel caso specifico la cronaca cinematografica) educano politicamente, ma la partecipazione diretta, consapevole e critica del cittadino alla vita della comunità. Partecipazione consapevole di cui la ricchezza, l'ampiezza e l'esattezza dell'informazione sono senza dubbio condizione valida e necessaria.

* * *

Siamo arrivati qui al punto dolente: al momento della produzione della cronaca cinematografica.

Chi fa, in genere, la cinecronaca? Perchè la fa? Il cronista di un quotidiano è un prestatore d'opera a servizio di una impresa commerciale. Questa impresa deve vendere il suo prodotto (la pagina di cronaca) a un massimo di compratori. Lo scopo specifico dell'impresa è il guadagno. Se riesce nello stesso tempo anche ad educare, tanto meglio. Ma in tutti i modi bisogna piacere al pubblico. Stabiliti certi limiti nella concessione al pubblico, rispettate certe norme che sono dettate dal buon gusto, dalla morale ecc., il cronista di un quotidiano in un paese democratico è, in complesso, abbastanza libero. Può anche subire delle pressioni [1], ma può anche puntare i piedi ed andarsene sbattendo la porta.

Per il cronista cinematografico la questione è più complicata. In pratica non conosciamo un autore di cronache cinematografiche completamente autonomo. Prima di tutto esso è, allo stato delle cose, molto più che non lo sia il cronista di un quotidiano, legato al processo produttivo e al sistema politico e sociale in cui opera.

Ora noi conosciamo, attualmente, solo due tipi di produzione: quella cosidetta privata, regolata dalle leggi dell'economia di mercato, e quella di Stato che è legata, a suo modo, ad altre leggi. Nel

[1] È interessante vedere quante volte in certi film americani il cronista è presentato come eroe, non subisce pressioni, collabora per il trionfo della giustizia, resiste e si batte fino alle estreme conseguenze per la libertà d'informazione.

primo caso il produttore produce per vendere, per recuperare ed aumentare il capitale investito; nel secondo caso il produttore (lo Stato) produce per vari scopi, ma quasi mai con l'intento palese di lucrare [1]. A prima vista disinteressatamente. In realtà per rafforzare se stesso o l'ideologia su cui appoggia. Si guardi bene e si vedrà che anche col cinema, anzi soprattutto col cinema, con la radio e col libro, ogni tipo di Stato compie un'azione educativa sulle masse solo in funzione dell'ideologia a cui si ispira. E' chiaro allora che la valutazione sull'efficacia educativa della cronaca cinematografica diventa in questo caso problema di valutazione del tipo di Stato. Diventa cioè problema politico, giudizio politico. Precisamente come succede nel problema del rapporto fra scuola di Stato e scuola privata. Le varie ed opposte posizioni ideologiche che sono ormai note e calorosamente sostenute, e che sono parte viva e drammatica del problema di tutta la nostra vita associata, si ripresentano. Da esse derivano tutte le soluzioni pratiche, come corollario.

Uno che crede, mettiamo il caso, alla eticità dello Stato come suprema espressione di una nazione, di una classe, o di una razza, penserà naturalmente che il documentario di Stato, il cinegiornale di Stato abbiano essi, proprio essi, valore educativo; e non sentirà mai il disagio morale per la voce unica ed univoca, e non avrà mai momenti di ribellione tacitiana per la *veritas pluribus modis infracta.* Non se ne accorgerà neppure. Guarderà le inquadrature e ascolterà la colonna sonora; ma sarà cieco e sordo.

Al contrario, chi crede in un diverso tipo di organizzazione politica, e non pensa affatto che lo Stato sia l'unico depositario del vero, del giusto e del buono, preferirà sempre, con tutti i suoi difetti, la cinecronaca prodotta liberamente da privati, al silenzio mortifero della voce unica. E confiderà nell'eterno valore dell'armonico rapporto fra individuo e Stato, e crederà fermamente che solo entro il sistema politico da lui preferito sia possibile fare la cronaca di tutti i fatti, anche di quelli politici, *pari eloquentia ac libertate,* come scriveva ancora Tacito rimpiangendo l'obiettività, l'indipendenza e la bellezza della vecchia storiografia romana. Non solo, ma una persona che opta per questo secondo tipo di produzio-

[1] Qui trascuriamo, per semplificare, la fondamentale distinzione che si dovrebbe fare fra la produzione di Stato in regime di economia di mercato e la produzione di Stato in regime di economia completamente pianificata. Per il nostro discorso qui occorreva fissare questo punto: che quando lo Stato produce non direttamente per vendere (caso della nostra manifattura dei tabacchi), produce per garantire un servizio al cittadino, per formarlo, per educarlo.

ne della cronaca cinematografica farà questo inconfutabile ragionamento: la verità ha sempre due voci, più voci. Guai quando suona una sola campana. Una sola voce diseduca, non educa; addormenta, non sveglia le masse. Perciò la forma migliore di cronaca si avrà proprio là dove vi saranno due o più autori della cronaca: lo Stato per conto suo, e i cittadini per conto loro.

Lo Stato potrà stimolare, disciplinare le iniziative. Lo spettatore avrà la possibilità del raffronto ed eserciterà la sua facoltà di critica. Tutto questo sarà senza dubbio educativamente positivo. Uno Stato, e per esso un partito al governo, che per dimostrare la bontà del suo operato politico sollecita la produzione e la proiezione nelle sale di pubblico spettacolo di documentari sulle opere d'interesse pubblico da esso compiute, fa senza dubbio opera politicamente educativa, sempre che sia possibile al cittadino, o a un gruppo di cittadini comunque organizzati, eseguire e proiettare documentari su aspetti meno ottimistici della vita sociale. Milioni di persone potranno così vedere due differenti aspetti della realtà sociale del loro paese, faranno il raffronto, giudicheranno e si formeranno un'opinione in conseguenza. Poichè le facoltà critiche sono sempre vive nell'uomo, non sarà possibile nè all'uno, nè agli altri, superare certi limiti nel sostenere la propria tesi, nè falsare incautamente la verità conosciuta. Pena il non essere creduti.

Come tutte le altre forme di informazione, quella cinematografica educa politicamente solo se è criticamente accettata e consapevolmente rielaborata. E la critica c'è solo se c'è il dialogo.

S'intende che questo dialogo fra lo Stato e il cittadino non è tanto semplice, purtroppo, e non è sempre idillico e sereno. Si ripresenta qui il dramma più vivo della nostra vita contemporanea. Le due attività si presentano, in qualunque tipo di vita politica, antinomiche. C'è sempre una zona in cui non si sa bene dove l'una debba terminare e l'altra incominciare. Si hanno così continue oscillazioni di limite tra l'attività dello Stato (legislazione, censura, provvedimenti di favore ecc.) e l'attività del privato.

In definitiva però, finchè il dialogo sussiste, sussiste una garanzia di libertà.

Per ciò che riguarda il nostro paese in particolare riteniamo che la cronaca cinematografica abbia, più che in altri paesi in cui l'unità nazionale si è compiuta da molti anni e attraverso un processo secolare, un particolare compito: quello di concorrere a rafforzare, se non a formare proprio, la coscienza dell'unità nazionale. Noi non ci conosciamo ancora. Noi non conosciamo bene molti aspetti della nostra terra che è bella, ma straordinariamente varia

e diversa. Esiste da noi ancora, per esempio, un problema che chiamiamo, con locuzione sintetica, problema del meridione, e che in realtà è un viluppo di problemi che sono posti da ragioni geologiche, climatiche, storiche ecc., e che verrà con l'andare degli anni risolto nella misura in cui da tutti gli italiani verrà conosciuto. Il cinema può fare, anzi ha già fatto molto per diffondere fra le masse la conoscenza di tale problema. Il cinema può far vedere al cittadino milanese o al piccolo coltivatore della pianura veneta, quel che attualmente sta avvenendo in Sardegna e in Sicilia. Il contadino meridionale può, attraverso il cinema, rendersi conto che esiste un'altra parte d'Italia, a nord dell'arco appenninico, che ha un clima diverso dal suo; che esistono zone in cui piove abbondantemente anche in estate e che ciò crea un particolare tipo di vegetazione; che esistono tipi di allevamento diverso da quello ancora in uso, per es., nella Barbagia sarda, tipi di allevamento che permettono un tenore di vita ben diverso da quello del pastore sardo legato al branco di giorno e di notte.

Si potrà obiettare che tutto questo « informare », tutto questo « far conoscere » a nulla servirà per il miglioramento culturale delle nostre masse popolari, se non sarà operata una radicale trasformazione della struttura obiettiva della nostra vita sociale. Ma, senza fare un discorso troppo lungo, si può rispondere che, supposto per un momento che veramente sia unicamente il mutare delle condizioni obiettive di vita a determinare il processo evolutivo nell'educazione politica delle masse, noi non conosciamo nessuna trasformazione delle condizioni obiettive di vita che non sia opera di uomini che pensano ed operano.

Ora, per poter pensare ed operare, gli uomini debbono prima conoscere la realtà in cui operano. Debbono avere coscienza di sè e del mondo che li circonda. Questa è la condizione prima.

Conoscere dove si vive e come si vive, discorrere con gli altri, formarsi un'opinione ed agire in conseguenza, sono in definitiva le tappe eterne attraverso cui si snoda tutto il processo di educazione politica dell'uomo, di tutti gli uomini.

Che la cronaca cinematografica abbia, nella prima di queste tappe, una funzione importante se non decisiva è l'affermazione fondamentale alla quale volevamo arrivare. Viene come conseguenza che colui che fa la cronaca, sia il cittadino privato o lo Stato, assume davanti alla famiglia umana alla quale si rivolge, una grande e precisa responsabilità.

Antonio Mura

Il cinema come avvio alla cultura letteraria storica e artistica delle masse

Se si considera il cinema, come lo considera Pudovchin, un capitolo della storia dello spettacolo, bisogna ammettere che la sua natura e la sua funzione nella società moderna possono trovare una analogia soprattutto con il grande teatro greco, con la Sacra Rappresentazione medioevale, e col teatro elisabettiano. Questi tre tipi di spettacoli, e particolarmente il primo e il terzo, possono essere paragonati al cinema non solo per il grande interesse ad essi dimostrato dal pubblico, ma per la funzione che essi svolsero di *ricreazione educativa* destinata a tutti i ceti della popolazione, dai più raffinati ai meno colti.

Nello stato moderno, osserva John Dewey, qualunque sia la sua organizzazione politica, il divertimento e la ricreazione dello spirito sono un patrimonio comune a tutti, e non il privilegio di pochi eletti. Perciò è necessario che le arti siano popolari. Questo di trovare un'arte veramente popolare, capace di raggiungere il cuore di un intero popolo e farlo vibrare all'unisono, fu la grande aspirazione del movimento romantico ai suoi inizi, l'aspirazione di Madame de Staël e dei fratelli Schlegel, di Mazzini, di Berchet, di Manzoni.

Ma proprio quando la grande corrente romantica si frantumava nei rivoli dei vari individualismi, e la letteratura e le arti rinunziavano al grande proposito di diventare « popolari », l'urgenza di una diffusione e di una democratizzazione della cultura si faceva sempre più viva. E gli stessi motivi che i primi romantici avevano proposto come meta ideale della poesia ritornavano nelle affermazioni dell'estetica marxista.

Il cinema si inserisce col suo sviluppo incredibilmente rapido in questo moltiplicarsi di bisogni, o meglio si può dire che si crea un circuito per cui la sua diffusione è causa del moltiplicarsi delle

esigenze di conoscenza e di informazioni delle masse e, nello stesso tempo, ne è l'effetto. In verità il cinema col suo carattere eminentemente visivo, col suo alto potenziale emotivo sembra veramente identificarsi, fin dal suo nascere, con quell'arte *popolare* di cui per tutto l'ottocento si era sentita l'esigenza. Eppure esso fu definito da uno scrittore francese, il Duhamel, in un libro dal suggestivo titolo: *Scénes de la vie future*, « Divertissement d'ilotes ». Gli fu anzi fatta l'accusa di essere lo strumento con cui la società capitalista cercava di *addormentare* le masse asservite alla schiavitù delle macchine, dando loro un surrogato economico di tutti i piaceri e le emozioni che sarebbero state sempre loro negate. L'assoluta *passività* dello spettatore, il carattere eminentemente ipnotico e suggestivo dello spettacolo cinematografico, secondo alcuni, dà al cinema il carattere di *anticultura* e lo rende strumento di decadenza dei valori della nostra civiltà. Di fronte a queste accuse troviamo al contrario l'affermazione del cinema come strumento insostituibile di comunicazione e quindi come espressione culturale caratteristica del nostro tempo e della nostra società. Francesco Flora nel 1935 scriveva in un suo saggio dal titolo *Le lettere e il cinema*: « Il cinema è fondamentalmente un modo espressivo e, come tale, partecipa della prosa, della poesia e dell'oratoria, le quali hanno sovra esso identici diritti; anzi quantitativamente, il cinema nella sua maggior produzione, non può non essere fuori dall'arte, perchè ha funzioni *di documento, di giornale, di appendice*. Negare un cinema a tesi, un cinema didattico, un cinema dimostrativo e arringatore col pretesto che non sia arte, è cosa irragionevole. Tanto varrebbe a negare che la parola possa essere adoperata a scrivere una lettera d'amore, a pronunziare un'orazione tribunizia a fare la nota della spesa.

Vi è dunque un cinema al quale non chiederemo altra arte che quella da noi richiesta ai giornali che siano informati e *siano scritti il meglio possibile* ».[1] Il che non esclude, afferma il Flora, che il cinema possa essere arte pura. Naturalmente, come succede per l'arte pura, essa è privilegio di pochi. « Sia sul piano della filmologia teorica sia su quello tecnico e artistico della realizzazione, si va oggi sempre più affermando questo duplice aspetto del linguaggio filmico che può essere considerato come mezzo di *espressione* e come strumento di comunicazione, cioè mezzo di diffusione delle conoscenze e volgarizzazione di altre ben indivi-

[1] F. Flora - *Taverna del Paradiso* - Tumminelli, Roma, 1943.

duate forme di arte (teatro, narrativa) ». Si potrebbe dire dunque, « prosa » e « poesia » per intenderci meglio. Non tutti sono d'accordo su questa distinzione, ma d'altra parte, essa si viene sempre più chiarendo attraverso la revisione critica e la discussione in sede filmologica.[2] Comunque, se si dovesse accettare la decisa negazione della possibilità di una prosa filmica cioè di un sostrato logico del discorso filmico, tesi affermata da Umberto Barbaro in un saggio dal titolo: *Il problema della prosa cinematografica*[3] difficilmente si potrebbe considerare il film come strumento di diffusione della cultura o come propedeutica ad una educazione culturale (letteraria, storica e artistica). Se è vero, come dice Barbaro, che il « periodo ipotetico è negato al linguaggio cinematografico », e di conseguenza ogni ragionamento, si potrebbe forse creare, attraverso un'educazione al cinema una sensibilità e un gusto per il buon film, ma non si potrebbe mirare ad una educazione *attraverso* il cinema, che presuppone una elaborazione razionale, una maturazione e uno sviluppo sul piano razionale della stessa esperienza filmica. Si potrebbero allora capovolgere i termini del problema e asserire che lo studio della letteratura, della storia e delle arti costituisce un avvio alla educazione cinematografica, il che senza dubbio è vero, ma non ci interessa, per il problema che dobbiamo esaminare. Nel nostro caso si tratta infatti di vedere se, di fronte ai gruppi sociali di adulti che per le loro condizioni sociali ed economiche non hanno potuto raggiungere quel determinato livello di cultura che sarebbe richiesto dalla società a cui appartengono, ci si possa servire del cinema come di uno strumento che per le sue particolari caratteristiche, possa supplire al metodo normalmente e tradizionalmente usato per il raggiungimento di quel livello.

Per risolvere il problema così impostato, è necessario prima di tutto, come si diceva, accettare la possibilità di una « prosa filmica », o meglio di un linguaggio filmico, considerato come mezzo di comunicazione, ed esaminare poi qualè la particolare situazione e il comportamento dello spettatore medio, della « massa », cioè di fronte allo spettacolo filmico.

Si è parlato e si continua a parlare, da parte di psicologi e

[2] Vedi polemica tra L. Chiarini e Aristarco nei numeri 1-2 e 3 di « Rivista del Cinema Italiano 1953 ».

[3] U. Barbaro - *Il problema della prosa cinematografica* - « Bianco e Nero » Agosto 1942.

sociologi[4] di una passività, di uno stato « ipnoide » dello spettatore di fronte allo schermo. Fattori ineliminabili di tale passività sarebbero le condizioni ambientali in cui si svolge la proiezione, con le conseguenti condizioni fisiologiche in cui viene a trovarsi lo spettatore, la particolare disposizione del pubblico che entra in una sala di proiezione per « divertirsi » ed è quindi pronto ad una supina accettazione di tutto ciò che gli si vuole ammannire. « On va tout accueillir, et tout digérer: le sordide, le grossier, comme le sublime et l'exquis » — osserva H. Agel in un saggio che porta appunto il titolo: *Passivité et activité du spectateur.*[5]

Ma egli stesso afferma poi che tutta la magia esercitata dallo schermo cadrebbe nel vuoto se si esercitasse su cervelli inerti e addormentati.

L'accettazione stessa presuppone un certo grado di attività da parte dello spettatore. Ma c'è qualche cosa di ancor più importante per affermare questa necessaria partecipazione attiva e *razionale* dello spettatore al film.

C'è infatti lo stesso evolversi del linguaggio filmico la sua sempre maggiore complessità, il suo doversi piegare a sempre nuove esigenze determinate dal continuo arricchimento del suo contenuto culturale e ideologico. Per la sua stessa caratteristica di continua *fluidità* temporale e spaziale, il linguaggio filmico d'altra parte esige una attenzione continuamente vigile. « La molteplicità delle inquadrature — osserva Agel — e soprattutto dei piani (piano medio, figura all'americana, primo piano ecc.), le variazioni di aspetto di un materiale visivo che ci viene offerto sotto differenti angoli visuali, esigono da noi un costante adattamento. « Un individuo non abituato alla lettura filmica non può non accorgersi di questa fatica mentale che essa impone mentre lo spettatore già assuefatto a queste difficoltà le supera senza farci troppa attenzione ».

Non c'è un film in cui non si faccia appello alla collaborazione dell'intelligenza del pubblico. Non è dunque accettabile la affermazione per cui nel film « tutto è già stato detto » « tutto è già stato visto dall'autore ». Si potrebbe dire piuttosto che questo accade nella letteratura dove veramente *tutto è detto,* cioè tutto è stato già tradotto in parole dell'autore. E quanto più grande è l'autore, tanto più irrevocabili sono le sue parole. Il linguaggio

[4] C. PELLIZZI - *Il cinema come strumento di azione sociale,* nel vol. *Il cinema nei problemi della cultura* - ed. « Bianco e Nero » 1950 - Roma.

[5] H. AGEL - *Passivité et activité du spectateur* - in *Univers Filmique* - ed. Flammarion - Paris.

del film è invece necessariamente ellittico, e si può dire che quanto più audaci saranno le ellissi e i salti nel tempo di cui l'autore si serve tanto più sobria e drammatica sarà la rappresentazione.

Questo richiamo all'intelligenza dello spettatore si fa tanto più insistente quanto più il film diventa espressione dei problemi culturali ed ideologici del nostro tempo. Basterebbe una indicazione anche sommaria dei temi che negli anni del dopoguerra sono stati scelti dagli autori dei film, per rendersi conto di questo progressivo assorbimento da parte del film dei valori culturali della nostra società. E certo il cinema italiano ha contribuito in maniera notevole ad imprimere questa direzione culturale allo sviluppo del linguaggio filmico. La problematica religiosa, sociale, etica, che forma il tessuto vivo della vita culturale del nostro tempo, ha trovato proprio nel film, più ancora che nella letteratura, il suo peculiare mezzo di espressione e comunicazione. E, per mezzo dello schermo, essa ha potuto raggiungere individui e gruppi sociali che, forse, solo attraverso i mezzi tradizionali della diffusione della cultura, non sarebbero mai arrivati alla consapevolezza di tale problematica. A questo proposito ci si potrebbe porre il seguente quesito: qual è attualmente l'organizzazione dei mezzi del la diffusione della cultura, nella società italiana? E' evidente che la lotta che si conduce a fondo contro l'analfabetismo nei suoi vari aspetti ha ormai ridotto notevolmente anche se non completamnte eliminato, quello che ne forma il lato, direi, più appariscente, cioè il non saper leggere nè scrivere.

Ma questo non basta, meno che in pochi casi, a diffondere l'uso della lettura come strumento di educazione intellettuale, anche se ne costituisce il primo indispensabile passo. Siamo ancora ben lontani, anche se ce lo proponiamo come meta, dall'utilizzazione del tempo libero come *otium* nel senso classico della parola, cioè come continuazione, nell'età adulta, di attività autoeducativa, di autoformazione della personalità. Secondo Dewey e Livingstone, questa è proprio una delle esigenze piu urgenti della nostra società. Proprio per controbilanciare la sclerosi della personalità dovuta alla specializzazione e alla conseguente monotonia del lavoro, è necessario riconoscere questa necessità di prolungare oltre l'adolescenza l'opera educativa. Evidentemente, quanto più è basso il livello culturale di un gruppo sociale, tanto più urgente si fa sentire questa necessità. Ma solo un forte e determinato interesse può far sì che un individuo già adulto superi gli ostacoli che gli vengono dall'ambiente e dalla particolare situa-

zione economica e familiare, e che gli impediscono un'ora di tranquilla e proficua lettura. Non solo l'operaio e il contadino ma anche il piccolo impiegato, l'artigiano, la piccola borghesia insomma, non trovano nelle attuali condizioni della loro organizzazione familiare la possibilità di isolamento e di raccoglimento necessari per la lettura. La conoscenza delle opere di arte figurativa, che d'altra parte è impossibile nei piccoli centri e nei villaggi rurali, è anche determinata da una *volontà di conoscenza*, che nella maggior parte dei casi, è sommersa dall'inaridimento dell'interesse per una vita che non sia quella strettamente economica. E' l'orizzonte spirituale, il complesso delle aspirazioni, dei bisogni, degli interessi, che si è venuto sempre più limitando e restringendo per mancanza di stimoli esterni in certi gruppi sociali.

I centri di lettura che si stanno sviluppando nelle zone più depresse culturalmente sono senza dubbio ottimi strumenti per questo risveglio degli interessi, ma in un certo senso essi potrebbero non dare quei risultati che si sperano se, oltre al creare l'ambiente adatto alla migliore utilizzazione del tempo libero dei lavoratori, non disponessero anche dei mezzi veramente idonei al risveglio degli interessi.

La lettura insomma dovrebbe costituire la fase ultima, la meta, più che il mezzo, a cui tende l'educazione degli adulti. Cinema, radio e televisione sono senza dubbio mezzi della più alta efficacia per questa propedeutica all'educazione, che consiste soprattutto nel risveglio di interessi extraindividuali, e nella conquista della consapevolezza di tali interessi. Al cinema, considerato come peculiare forma di linguaggio che implica la partecipazione razionale e cosciente dello spettatore, tocca, almeno, allo stadio attuale dell'organizzazione dei mezzi audiovisivi, una parte importantissima, preponderante anzi, di questa opera educativa. Nè d'altra parte c'è da stupirsi o da considerare come una novità questa funzione educativa del cinema, se si pensa che esso ha oggi ereditato la funzione esercitata dal teatro greco e dalla sacra rappresentazione medioevale. Lo spettacolo di cui il cinema, non è che l'ultimo aspetto, è stato in ogni tempo il mezzo per far partecipare il popolo alla vita della comunità. La lettura è sempre solitaria, lo spettacolo è collettivo, da ciò la sua importanza e il suo valore sociale. Tuttavia per rendere il cinema strumento di cultura e per dirigerne la diffusione a determinati fini educativi, è necessario conoscere bene non solo lo strumento di cui ci si vuole servire ma anche il pubblico a cui è diretta l'opera educativa. Esistono in questo campo difficili e complessi problemi di metodo

di cui è necessario tenere ben conto. Sebbene evidentemente non si potrà arrivare a creare una « didattica » rigida e fissa, ma bisognerà volta per volta adattarsi alle situazioni che si presentano in conseguenza del pubblico che si ha di fronte, delle sue possibilità di comprensione, del suo diverso grado di maturità, ci sono alcuni problemi di cui sarà necessario tenere conto in ogni caso.

Il primo di tali problemi è il caratteristico atteggiamento che di fronte allo spettacolo, di qualunque genere esso sia, assumono quei gruppi sociali il cui livello culturale è più basso. Il cantastorie è una istituzione ancora valida in moltissime zone dell'Italia meridionale. Le storie, che egli recita più che cantare, solo modulando la voce con accompagnamento di poche note sulla chitarra nei momenti di maggior tensione emotiva, sono sempre ricche, oltre che di elementi fantastici, di una problematica morale, vivamente sentita dal pubblico. La discussione è inevitabile (ed è sempre molto accesa) intorno ai fatti raccontati dal cantastorie. Durante questa discussione, le gesta e le passioni dei paladini di Francia, o, al contrario, dei protagonisti di qualche dramma realmente accaduto e talvolta ancora viventi, vengono commentate e valutate sul piano etico, con una partecipazione emotiva che qualche volta porta addirittura al formarsi di due gruppi antagonisti. Lo stesso accade nei riti religiosi che ancora rivestono il carattere di sacre rappresentazioni. C'è da presumere che lo stesso sarà con ogni probabilità l'atteggiamento di questo pubblico di fronte allo schermo. Evidentemente da un punto di vista di valutazione critica dello spettacolo questo non è fra gli atteggiamenti desiderabili. Tuttavia sarà indispensabile partire proprio da questo comportamento contenutistico e passionale per arrivare ad una valutazione del film e del suo messaggio culturale in un secondo tempo. Sarà necessario cioè cominciare col porsi di fronte al film nello stesso atteggiamento del pubblico, tenendo presente che la lettura filmica può avere diversi gradi. Anzi secondo alcuni filmologi, la stessa realtà filmica sarebbe costituita da tre strati, per così dire: il racconto; il suo valore plastico (cioè l'elemento visivo preso in sè), e il suo significato profondo (cioè la *tesi*). Una esperienza assai interessante è stata svolta in Francia, basandosi su questo criterio di distinzione dei tre strati della realtà filmica. Dai risultati ottenuti si è potuto constatare che esistevano realmente tre categorie di spettatori: quelli che si lasciano trasportare dalla realtà delle immagini; quelli che invece hanno constatato l'esistenza di determinate intenzioni socialmente orientate da parte degli autori, e altri che si sono sentiti in completo disaccordo con

le tesi religiose e sociali degli autori, pur valutando i pregi tecnici della realizzazione del film.[6]

Questa esperienza, qualunque possa essere il valore delle conclusioni che i suoi attori ne traggono in sede teorica, è certamente una buona guida per l'orientamento da dare alla successiva elaborazione della discussione del film. La discussione dovrà infatti porsi come obiettivo la graduale ascensione allo stadio più alto di comprensione del film e dei suoi valori culturali. Da una valutazione realistica di carattere soprattutto etico, che partirà evidentemente da una forte partecipazione emotiva, delle varie azioni e dei vari personaggi del film, si dovrà giungere per gradi alla valutazione dell'ambiente storico e sociale in cui quelle azioni si svolgono e quei personaggi si muovono. Infine si potrà arrivare a *scoprire* l'atteggiamento, la *Weltanschauung* degli autori del film e si potrà discutere su di essa e sui mezzi tecnici e stilistici di cui gli autori si sono serviti per esprimerla. Si farà così coincidere l'educazione *attraverso* il cinema con l'educazione *al* cinema.

Qui si pone il secondo problema di cui non si può non tener conto nell'utilizzazione del cinema a fini culturali. Cioè se il contributo che il film può portare all'educazione letteraria, storica, e artistica, deve essere *diretto* o *indiretto*. Per maggior chiarezza di esposizione sarà opportuno esaminare separatamente i tre elementi: storia, letteratura, e arte, e considerare ciascuno di essi nei suoi peculiari rapporti col film.

La migliore e la peggiore letteratura hanno offerto argomento ai migliori e ai peggiori film. E si sa che il rapporto tra bontà dell'opera letteraria e valore della traduzione cinematografica non è un rapporto diretto. Nel migliore dei casi, la traduzione filmica *è un'altra cosa*. Per quanto dunque, senza dubbio, il film possa essere in questo caso un invito alla lettura, non è forse questo contributo *diretto* quello che maggiormente può interessare nei riguardi di un avvio all'educazione letteraria. E' chiaro che una educazione letteraria di individui adulti deve soprattutto consistere nella formazione del gusto letterario, e deve mirare a creare dei buoni lettori, per quanto naturalmente ciò è possibile. Il cinema potrebbe apparentemente sembrare il meno adatto a questo scopo; ma in realtà il suo contributo in questo campo può essere sottile ed efficace. Ci si dimentica troppo spesso di fronte al cinema, che l'immagine nasce dalla parola e che essa tende

[6] H. Agel - *Passivité et activité du spectateur* - v. nota sull'esperienza svolta a cura dell'I.D.H.E.C.

invincibilmente a trasformarsi di nuovo in parola. Se nella mente dello spettatore ogni immagine sullo schermo non fosse legata alle immagini successive e precedenti, da un *ponte di parole*, in realtà il film sarebbe incomprensibile e impossibile sarebbe anche la partecipazione emotiva o semplicemente l'attenzione dello spettatore. Quello che è necessario è fermare dopo la proiezione questa fase della trasformazione dell'immagine in parola, in concetto, in associazione di concetti, insistere su questa elaborazione razionale dell'immagine. In questo modo il film si dimostra uno strumento di grande efficacia per lo sviluppo del linguaggio e dei mezzi espressivi del linguaggio e, *indirettamente*, ma efficacemente contribuisce all'approfondimento della lettura di opere letterarie e della comprensione dei valori espressivi del linguaggio letterario. Secondo Eisenstein, il *montaggio* non è caratteristica esclusiva dell'opera cinematografica, ma è elemento costitutivo di tutte le arti. Tutte le arti si servono di una selezione delle immagini della realtà e traggono i valori espressivi dall'accostamento di questi differenti brani di realtà. In questo senso il cinema può aiutare la miglior comprensione dell'opera letteraria. Il semplice *racconto* del film nelle sue successive e sempre più complete elaborazioni permetterà ad un collaboratore intelligente uno sviluppo e un approfondimento continuo di queste analogie.[7]

Anche per la storia si può fare una distinzione tra contributo *diretto* e *indiretto* del film all'apprendimento delle conoscenze storiche. Il film « storico » che presume di essere la rievocazione e la ricostruzione di un evento storico, solo in parte potrà offrire un reale contributo alla conoscenza storica. Molto spesso infatti nella produzione corrente di film storici i produttori si lasciano attrarre dalla spettacolarità del costume e dell'ambiente con le conseguenze che ben conosciamo in quelli che si suole chiamare « drammoni » storici. Ciò che più importa anche in questo campo, non è tanto la conoscenza diretta dell'avvenimento storico che può dare la ricostruzione cinematografica (sempre falsata poi da esigenze spettacolari) quanto l'impostazione della ricerca storica e l'interesse per questa ricerca. Come si può arrivare a questi risultati? Anche qui è soprattutto il metodo che si adotterà nella discussione dopo il film che potrà portare a raggiungere risultati concreti. Film come *Quo Vadis* e *Fabiola*, o *Camicie rosse* e *1860* immettono direttamente in un determinato clima storico, illustrano

[7] H. Agel - *Sur l'utilisation de la syntaxe cinématographique dans l'explication des textes classiques* - « Revue internationale de Filmologie » n. 3-4 Ott. 1948.

avvenimenti e mettono in rilievo personaggi di primo piano. Ma, soprattutto quando si tratta di adulti, non basta questo contributo di informazione per la formazione di una consapevolezza dei problemi storici. Anche qui si dovrà partire dall'esperienza personale degli spettatori per la valutazione etica e sociale (da un punto di vista realistico) dei fatti e dei personaggi della vicenda. Si dovrà poi cercare di mettere in relazione gli uni e gli altri con la particolare situazione storica e ambientale in cui la vicenda si svolge, cercando di creare una prospettiva storica attraverso un confronto con la situazione attuale e con particolari problemi politici e storici. Anche un film mediocre può dare un utile materiale per un simile lavoro di elaborazione e di ricerca.

Tuttavia, se il film è ricco di valori espressivi, e il suo autore è riuscito a dare la giusta prospettiva agli elementi della vicenda, se è riuscito in sede artistica, a rendere il clima dell'epoca, e a dare il dovuto rilievo ai vari personaggi, senza dubbio il contributo che esso potrà dare alla successiva impostazione della ricerca da parte dello spettatore sarà infinitamente più valido, perchè il film gli avrà dato il senso del complesso dinamismo che muove le vicende della storia.

Cito a caso due titoli: *La Contessa di Castiglione* e *Il mulino del Po.* Nel primo, malgrado la più precisa intenzione storiografica degli autori l'interesse rimaneva spettacolarmente centrato sulla bella donna che era la protagonista della vicenda, e la problematica storica rimaneva sbiadita e confusa nell'interesse dello spettatore. Il secondo, invece, pur non illustrando direttamente avvenimenti e personaggi di grande rilievo storico, ci dà, come fu detto giustamente dai critici, il ritratto di un'epoca e illumina così rapporti e legami tra fatti storici e fenomeni sociali che acquistano attraverso il film la loro giusta prospettiva. Per di più film come *Mulino del Po* o come *La terra trema* di Visconti, proprio per la facile analogia col proprio dramma, con le proprie difficoltà, possono suscitare nello speciale pubblico di cui ci occupiamo, un particolare interesse che faciliterà la posteriore elaborazione, e la ricerca personale.

Più difficile mi sembra, è definire la differenza tra contributo *diretto* e contributo *indiretto* del film alla educazione artistica delle masse. Il film può certo *facilitare* la presa di contatto di alcune speciali categorie di pubblico con le manifestazioni dell'arte.

Ma, in questo campo, la differenza fra gli spettatori dei

grandi centri e quelli delle zone rurali è più netta che mai. Infatti l'operaio della grande città potrebbe, volendolo, visitare dei musei, delle esposizioni di arte, potrebbe cioè venire direttamente a contatto con le più grandi manifestazioni artistiche, cosa che invece il contadino di uno sperduto villaggio della Calabria o della Sardegna non potrebbe fare. Ma il film per entrambe le categorie di spettatori che abbiamo indicato, può fare due cose: da una parte, illustrare la genesi dell'opera d'arte, con le sue difficoltà, con i suoi problemi superati che sono già una sufficiente dimostrazione del suo valore, e ciò può fare soprattutto attraverso l'illustrazione della vita degli artisti. Ma può soprattutto insegnare a *guardare* un'opera d'arte; e qui veramente il contributo del film è insostituibile, anche se, nel caso di spettatori la cui preparazione artistica è pressochè nulla, non si può parlare di una iniziazione alla critica, attraverso il cosiddetto critofilm. In questo campo però è opportuno osservare che la scelta del materiale deve essere fatta con particolare attenzione e cura e tale materiale dovrà soprattutto essere scelto in funzione della sua utilità nel descrivere le varie tecniche artistiche. Il primo interesse di questo genere di spettatori infatti sarà volto al « come si fa una stampa » o un quadro, piuttosto che al giudizio critico dell'opera stessa. Un'opera d'arte sarà per un lavoratore prima di tutto un *lavoro* eseguito da un uomo. Solo in un secondo tempo potrà rendersi conto della speciale qualità della creazione artistica. Ma il film stesso per la sua stessa essenza, potrà insegnare a guardare, potrà dare la sensibilità al bel taglio, all'armoniosa composizione di un quadro. E questo sarà forse il più valido contributo che il film porterà alla formazione del gusto artistico.

L'ultimo problema da considerare, è quello che poi in realtà condiziona la soluzione degli altri che abbiamo esaminati fin qui. Si tratta infatti dell'organizzazione metodica e regolare di questa utilizzazione del cinema nell'educazione culturale delle masse, e tale organizzazione presuppone, come è ovvio, soprattutto una speciale preparazione degli insegnanti che dovranno dirigere e svolgere in questo delicatissimo lavoro di adattamento e di elaborazione culturale dell'esperienza filmica che, senza la loro opera, rischia di rimanere pura zavorra intellettuale.

Non è problema che possa essere risolto da un momento all'altro, dato che la sua soluzione potrà venire solo da una lunga esperienza attivamente e attentamente condotta. Nè si possono dettare in materia schemi fissi e rigidi metodi didattici. Qui più che mai l'opera dell'insegnante è pura « maieutica » spirituale. Più

che « insegnare » egli dovrà suscitare e coordinare gli interessi e le cognizioni degli spettatori. Ma il gioco vale più che mai la candela, malgrado tutte le sue difficoltà. Sembra che finalmente la società abbia trovato nel cinema, in quest'ultima forma di spettacolo, l'erede del grande teatro classico, l'erede del teatro elisabettiano. Si tratta ora di iniziarlo gradualmente alla più profonda comprensione di questo spettacolo. Anche per gli spettatori dei drammi di Shakespeare, T. S. Elliot, osserva: « Per il pubblico più semplice esiste la trama, per quello più riflessivo il carattere dei personaggi e il conflitto di questi caratteri, per il pubblico più letterato il linguaggio e... per il pubblico di massima sensibilità e comprensione, un significato interiore che si rileva gradualmente ».

Evelina Tarroni

Cinema didattico nelle classi d'insegnamento degli adulti

La vita dell'uomo si distingue in età, in ciascuna delle quali predominano determinati elementi fisiologici e mentali che comunemente vengono accettati e qualche volta codificati. Una sommaria distinzione fissata dalla legge, è l'*età minore*, che secondo i casi varia dai 16 ai 21 anni. Nella minore età l'uomo è soggetto, dalla legge, all'obbligo scolastico, cioè è tenuto a freguentare la scuola e a compiere determinati studi. Questa età, in Italia, si conclude con il 14° anno. Vi sono poi le età della responsabilità penale e di quella civile, che variano caso per caso. Per il matrimonio, ad esempio, il consenso del tutore è necessario fino al 25° anno, per il servizio militare l'obbligo ha inizio al 21° anno di età. Col 21° anno l'individuo acquista tutti i diritti e doveri (per esempio quello dell'elettorato) e può essere considerato adulto in senso pieno.

Dal punto di vista educativo e scolastico il concetto di adulto non viene però determinato esclusivamente dall'età, perchè allora dovremmo considerare adulti solo i giovani d'ambo i sessi dal 21° anno in poi. Per la nostra legislazione scolastica l'obbligo di frequentare la scuola, è noto, si chiude al 14° anno di età. Da quel momento, per sei anni pieni, l'individuo non è giuridicamente adulto, perchè è privo di molti diritti e di molti doveri. Per la legge scolastica, e in particolare per quella istitutiva della scuola popolare (D.L.L. 17 Dic. 1947), ora trasformata in legge, dal 14° anno in poi il minore può frequentare, a sua scelta, non solo i tipi di scuole chiamate secondarie, o classiche o tecniche o professionali, ma può anche aderire alla scuola popolare, come può non frequentarne più nessuna ed entrare nella vita di lavoro con il modesto bagaglio di una scuola elementare quinquennale.

Vogliamo qui concludere che mentre si diventa adulti giuridicamente al 21° anno, in realtà si diventa in un certo modo adulti,

dal punto di vista scolastico ed educativo, anche dopo il 14° anno, quando a quell'età si preferisce di frequentare una scuola, un tipo di scuola che è stata costituita esclusivamente per gli adulti e non più per gli adolescenti o i giovanetti. La scuola popolare è, per antonomasia, la scuola per gli adulti, cioè la scuola per coloro che o non hanno mai frequentato durante la fanciullezza alcuna scuola, o hanno solo compiuto in tutto o in parte normalmente gli studi elementari.

Le classi di scuola popolare sono classi per adulti, anche se frequentate da ragazzi al di sopra dei 14 anni (ed eccezionalmente anche di quelli che hanno superato il 12° anno di età). Il loro ordinamento, il loro programma attuale, la struttura e i metodi di queste scuole sono tipicamente differenziati dalle altre classi di qualsiasi tipo parallelo; non si debbono nè possono confondere con le classi di scuola media inferiore e neppure con le stesse classi a tipo professionale. Lo spirito animatore di queste classi di insegnamento per adulti è del tutto differente dal concetto scolastico che modella e caratterizza classi e scuole di cultura o di pratica. Infatti, sebbene ordinati su tre tipi o gradi successivi (A, B e C) e per quanto per ogni grado sia indicato un programma, queste classi assumono in ogni luogo, la fisionomia propria della scolaresca che le frequenta, ed aderiscono più che al piano didattico, alle dirette, immediate, concrete esigenze della popolazione scolastica, specialmente sotto l'aspetto metodico e quello programmatico.

La duttilità, la plasticità di queste classi di insegnamento le fa distinguere nettamente da tutte le tradizionali e definite istituzioni scolastiche nostrali, perchè consente di adeguare i fini generici a quelli determinati dall'annuale composizione delle scolaresche. Si esce cioè dal tipo della scuola preformata, alla quale l'alunno deve conformarsi, per passare a quella che si plasma sullo alunno, che aderisce alle sue immediate esigenze, pur muovendosi su un piano educativo generale.

* * *

Il problema dell'insegnamento dell'adulto, e cioè della sua educazione, non propone quesiti di esclusivo carattere didattico, ma anche questioni che esorbitano dal piano strettamente scolastico e si trasferiscono sul piano generale dell'educabilità dell'adulto. E' stato detto che gli adulti sono coloro che hanno superato i limiti dell'età evolutiva, la quale sarebbe quella in cui si considera, molto approssimativamente ed empiricamente, compiuto lo sviluppo organico, e con esso anche la formazione delle attività psichiche fondamentali. Ma ci si può domandare se vi sia intanto una età, co-

mune a tutti, nella quale si possano considerare formati e il corpo e lo spirito e se e quando si possa considerare conclusa e ormai definitiva l'attitudine al discernimento, al governo di sè, alla responsabilità. I termini in questione sono necessariamente posti dalla legge, perchè non possono essere lasciati all'arbitrio del singolo, ma da un punto di vista interiore, umano, noi sappiamo che l'uomo è sempre educabile, sia pure in misura varia, in qualsiasi età. Questa conclusione è comprovata dall'esistenza di quella propaganda, che si svolge nella società, nella politica come nella pubblicità, la quale si rivolge indistintamente a tutte le età umane e fa leva proprio sulla sempre possibile educabilità, modificabilità, che non ha limiti di tempo. Per questo la scuola popolare non ha limiti di età; e si rivolge indifferentemente a giovani e a vecchi, superando così gli schemi e i termini tradizionalmente assegnati dalla pedagogia al tempo educativo. Per noi l'individuo diventa adulto dal momento in cui ha dovuto abbandonare la scuola e si è immerso, di fatto o di diritto, nel mondo del lavoro, della produzione, della attività intellettuale o manuale che sia.

L'adulto, così considerato, ha bisogno di un'educazione del tutto diversa da quella che può essergli impartita in un istituto scolastico a ordinamento definito e organizzato in tipo specifico, di una educazione cioè che risponda per un verso alle sempre vive esigenze dell'individuo, ma lo consideri in un mondo che supera quello scolastico, perchè il singolo quando si è proposto, più o meno volontariamente, di entrare nella vita di lavoro, non è più il singolo, l'atomo componente solo della famiglia, in essa compreso ma anche confuso e quindi ancora indistinto, ma è entrato di fatto nella vita associata, in un mondo nuovo nel quale ben più deciso dovrà essere il suo contegno, il suo orientamento, il rendimento.

Quando noi parliamo di socialità dell'educazione, nel piano scolastico, siamo ancora in una fase preparatoria e teorica, perchè il soggetto educando non ha una fisionomia autonoma e indipendente, non è produttivo di valori sociali, è uno dei componenti della famiglia, e l'unità sociale è ancora la famiglia. La vera socialità è quella effettiva della vita produttiva, della vita come collaborazione di attività, come fatto morale, civile, economico, redditizio; la socialità effettiva e non di aspirazione, è propria dell'adulto sia esso il ragazzo che a 14 anni entra nelle schiere del lavoro, sia il professionista che esercita funzioni prevalentemente intellettuali. Per l'adulto l'educazione deve essere un fatto individuale che si trasforma in fatto sociale; la cultura deve assumere il significato di uno stimolo che ne eserciti le attitudini per una sempre maggiore

capacità a comprendere i problemi della vita, cioè una più sostenuta coscienza sociale, una dignità più viva nella vita di relazione e una più matura efficienza funzionale nel lavoro della comunità.

Quella che nella problematica educativa del fanciullo e dello scolaro in genere è un mezzo per avviarlo alla comprensione e al dominio di sè, alla conquista dei propri mezzi intellettuali e pratici, la cultura, che si fa strumento formativo in senso generale, psico-fisiologico, nell'adulto invece assume un carattere più vasto, più complesso, di portata che supera l'individuo per collocarlo più adeguatamente e compiutamente nel corpo sociale di cui è parte integrante. L'adulto è caratterizzato, a differenza del fanciullo e in genere dello studente (anche se adulto di età, ma ancora dipendente da un nucleo sociale omogeneo) dalla ragione propria della sua vita, dal lavoro (come fatto già vivo e come aspirazione immediata e immanente) e la sua educazione, il suo insegnamento si pongono su questo piano, che non è più esclusivamente formativo come nella scuola a tipo comune, bensì è diretto a fare di lui il produttore migliore il più capace, il più idoneo. Collegandosi così alla sua esperienza (e questo è di tutte le scuole che si rispettino) l'adulto va acquistando parallelamente nel lavoro come nella scuola, un senso più maturo della sua responsabilità, una comprensione degli interessi e dei problemi che le sue condizioni di vita e di lavoro gli prospettano, un complesso di energie che gli conferiscono una idoneità più completa dell'opera cui attende, che è il fine della sua stessa vita. La cultura per l'adulto, l'insegnamento che egli ci chiede, può essere preso a prestito da quello che è lo schema ormai tradizionale del curriculum scolastico, specie dal punto di vista tecnico e professionale, ma è in realtà una cultura e un insegnamento che non si conclude in questi angusti termini, che non si esaurisce con le nozioni scientifiche o storiche di qualsiasi tipo di scuola, ma che spesso ne prescinde, perchè va cercando i suoi motivi nella stessa ricreazione intelligente, nel percorrere il mondo in gite turistiche, nell'ascoltare la radio o nell'assistere ad una proiezione. E' una cultura che astrae dal tecnicismo scolastico e fa leva su tutti i mezzi di acquisizione, di suggestione, di penetrazione, di persuasione, siano essi visivi o uditivi, siano recite o letture, conversazioni o libere discussioni, mezzi che non mirano tanto a formare il tecnico di un determinato lavoro, ma l'uomo intero che sente la pienezza della sua personalità, che non ignora il proprio posto nel mondo e fra i suoi simili, che va sempre più acquistando la sua dignità personale, la coscienza della funzione sociale del lavoro nella vita, la consapevolezza di quelli che sono nel nostro

tempo i problemi della morale, della economia, della politica di questo nostro mondo associato, i problemi della nazione e delle nazioni, dello stato e delle norme che presiedono al vivere sociale, la giustizia, la fraternità umana.

Se a questo tende l'educazione degli adulti, se in questo senso va considerato il processo dell'insegnamento nelle scuole per gli adulti, e non può che essere così perchè diversamente si tradirebbe il compito della società in questa tormentata epoca della nostra complicata vita, hanno ragione coloro i quali affermano che nessuna scuola popolare si può chiudere nello scolasticismo deteriore e materiale delle così dette discipline d'insegnamento, non si può considerare risolto il suo compito solo con la consegna di attestati nei quali si riflette un solo aspetto, aridamente strumentale, della cultura. L'apprendere a leggere e a scrivere e contare, negli sviluppi purtroppo tradizionali ed esclusivi di ogni tipo di scuola, si conclude sterilmente in se stesso quando viene considerato come fine all'insegnamento e come compito preponderante assegnato alla scuola.

Il fine ideale degli insegnamenti agli adulti è ben diverso, di più vasta portata, perchè attinge la sua ragione di essere dalla attività umana produttiva, dal lavoro. Quando più oggi il lavoro tende a standardizzarsi e a meccanizzarsi, più intensa e viva deve essere per riflesso l'opera di riabilitazione dell'uomo che vi attende; e se il lavoro individuale si inserisce come elemento indispensabile ma particolare, terribilmente particolare e privo di spiritualità, di una più complessa serie produttiva, con il risultato di spersonalizzare l'uomo come tale, la cultura deve riabilitare, resuscitare, rianimare lo spirito dell'uomo, affinchè non perda mai quel patrimonio proprio e personale che è il più alto dono di Dio, quello che lo fa intimamente e solamente uomo. L'industrializzazione tende a stereotipare il lavoratore, con l'iterazione monotona degli stessi atti coordinati scientificamente, la cultura deve liberarlo dalla schiavitù del meccanismo perchè ritrovi sempre la propria umanità e con essa la socialità, cioè la capacità di sentirsi parte di questo mondo associato, elemento costruttivo delle sue fortune e del benessere di tutti. L'insegnamento è l'unico mezzo per conseguire questa umanizzazione del lavoratore; per suo mezzo la cultura anima e vivifica l'individuo, lo riaggiorna nelle energie e capacità intellettuali, gli fa sentire che il singolo è parte organica indispensabile del tutto, ma che senza il tutto, fuori della società degli uomini, si torna allo stato bruto e animalesco. Il romanticismo robinsoniano non è di questo nostro tempo e non lo era neppure quando il De Foe

raccontò l'avventura del suo naufrago, il quale non avrebbe potuto sopravvivere se la società del suo tempo non gli avesse dato quelle abilità intellettuali che egli potè applicare e quei tanti strumenti materiali dei quali fece uso per non perire.

* * *

Oggi la cultura, intesa non solo nel suo aspetto esclusivamente teorico ed astratto, ma come ricchezza di sentimento, di esperienza umana e di abilità tecnica applicata a tutti i processi dell'operare, non può essere patrimonio scolastico, riservato a pochi privilegiati dell'ingegno o della fortuna; essa è un bene universale come l'aria e il sole, che spetta a tutti e a tutti deve essere dispensata, non solo nelle cosidette scuole dell'obbligo e nell'età riservata allo studio, ma distribuita con tutti i mezzi, in tutte le età, a tutti gli uomini di qualsiasi preparazione, condizione sociale o attività produttiva, perchè solo essa consente agli individui di conoscersi, di amarsi, di collaborare, di sentire e apprezzare le cose belle e buone, il patrimonio storico inalienabile della società tutta.

Questo lungo preambolo al nostro particolare argomento mira a giustificare l'utilità, anzi la necessità di uno dei tanti mezzi di cui l'uomo moderno si serve per completare la sua cultura, vogliamo dire il cinema.

Dai primi incerti esperimenti del Lumière, di mezzo secolo fa, ad oggi, col cinema tridimensionale colorato, lungo è stato il cammino di questo mezzo tecnico dell'espressione. Nato per un diletto dello spirito, per una evasione dalle quotidiane contrarietà e dai fastidi della vita uniforme, il cinema si è imposto come strumento di umana comunicazione, come sussidio all'insegnamento e come forma di arte, sia pure di arte minore. Oggi non si può vivere più senza cinema, si sente la necessità di questo piacevole svago artistico e sentimentale e non vi è piccolo borgo di anime che non ne disponga. Il cinema è pure diventato un'industria, una fonte di ricchezza, un elemento indispensabile allo svago ma anche alla scienza. Come è stato per la scrittura e la stampa, così il cinema è oggi un elemento di questa nostra civiltà contemporanea. E' una forma di stampa ideo-visiva, per immagini, e proprio per questa sua caratteristica si è diffuso più della stampa, perchè offerto senza fatica anche agli analfabeti, aperto anche agli illetterati, e per questo estremamente suggestivo e diffusivo.

La scuola e l'insegnamento si sono subito appropriati del cinema e lo hanno associato alla loro opera costruttiva.

Non tutti credono che il cinema sia necessario all'insegnamento, come sostengono gli appassionati di questo strumento; ma

tutti sono concordi, anche gli scettici, che il cinema possa e debba entrare nella scuola se non altro a titolo integrativo e sussidiario.

I motivi contrari al cinema nell'insegnamento sono comuni anche alla radio e in genere a tutti gli strumenti che facilitano troppo l'audiovisione. Il cinema e la radio, checchè ne vadano dicendo coloro che sono incitati da altri motivi a parlare come parlano, appartengono al gruppo degli stimolanti passivi, che se promuovono l'attenzione sensoriale, non sempre riescono efficaci dal punto di vista della persuasione, e meno ancora dell'azione. Il fine dell'educazione, e in particolare dell'insegnamento, è quello di determinare nel soggetto quelle forme di attività personale, di ricerca, di concretezza, nelle quali la persuasione diventa operante e costruttiva, ciò che non sempre si favorisce col cinema, e meno ancora con la radio, le quali presuppongono intanto il fanciullo seduto, immobile, attento, ma inoperante.

Una umanità di fanciulli che passi le sue ore, come vorrebbero gli apostoli del cinema e della radio, a vedere ed ascoltare soltanto, perchè tutte le lezioni e gli insegnamenti, possono, se si vuole, essere impartiti con questi due sussidi moderni, sarebbe una umanità priva delle possibilità di pensiero autonomo, di capacità personali di ragionare, di sentire le cose interiori, in posizione di immobilità fisica e mentale.

Una scuola così concepita ripugna al concetto di vita che noi consideriamo essenziale alla sua natura. Come abbiamo combattuto la scuola nella quale parla solo il maestro (o il libro), con la sua lezione e con le sue imposizioni arbitrarie, così dobbiamo deprecare una scuola che priva il soggetto della sua personalità senziente e pensante, per trasformarlo in un assistente passivo, che deve subire ora la lezione di storia vista al cinema, ora la conversazione ascoltata alla radio, passando da una visione ad una audizione, senza rimanere mai con se stesso ad osservare, a fare, a ricercare, insomma senza la possibilità di ritrovarsi soggetto senziente e pensante, che costruisce la sua esperienza umana (intellettuale e morale) oltre le suggestioni assillanti del maestro, del cinema, della radio e della stampa illustrata.

Non possiamo quindi accettare supinamente la missione che si vuole affidare al cinema nell'insegnamento, anche se prospettata in modi gradevoli e seducenti. Appunto perchè sappiamo quanto profonda sia l'efficacia di questo strumento di espressione e di comunicazione del pensiero per mezzo delle immagini, appunto per questo ci corre l'obbligo di difendere la scuola e l'insegnamento dalla sua eccessiva pretenziosità ed invadenza. E ringraziamo il

cielo che ancora lo sviluppo della tecnica e quello economico non ci abbiamo trascinato verso la china delle lezioni di storia, di scienze, di arte, di geografia e di quanto è oggetto di studio, date per mezzo esclusivo del cinema e della radio. Ringraziamo il cielo che non si sia pensato di trasferire la scuola nelle sale cinematografiche, lasciando al maestro solo la cura disciplinare degli allievi e il controllo dei compiti eseguiti a casa. Se dovessimo dare retta agli apostoli del cinema e della radio saremmo incamminati su questa strada, col risultato di togliere al maestro e alla scuola quell'insostituibile valore formativo in senso attivistico, che mira ad ottenere dal soggetto educando il massimo della sua collaborazione personale per la formazione della sua umanità.

* * *

Queste preoccupazioni pedagogiche sono intuitivamente condivise dai migliori maestri, che fanno tacere spesso la radio anche quando trasmette programmi scolastici, e conducono riluttanti gli scolari nella sala cinematografica, in un ambiente buio, incontrollabile che estranea l'individuo dalla sua intimità, per trascinarlo d'un tratto in mondi troppo distanti dalla sua esperienza. Ed è fortuna che avvenga così e che i maestri senza volerlo e saperlo forse, difendano come possono il ruolo che essi devono avere nella formazione umana dei propri scolari. Siano però cauti perchè questa posizione pedagogica non deve renderli del tutto ostili a quell'aiuto, a volte indispensabile, che può essere dato da una intelligente visione cinematografica, dalla visione di un film adatto all'età, agli interessi, al genio degli scolari.

Quando questi scolari sono particolarmente adulti, che frequentano la scuola popolare, allora il problema va impostato su un altro piano e merita altre considerazioni. L'adulto conosce il cinema, ci va più o meno frequentemente, ma per lui è una evasione alle note della vita uniforme che trascina, sia che lavori o che non ancora abbia una occupazione. L'adulto ha già la sua esperienza e se frequenta la scuola popolare vuol dire che ha frequentato a suo tempo poco quella elementare, e non ne ha subito le deformazioni metodiche; si è formato a una scuola senza preconcette lezioni e ha imparato poche cose, sia pure imperfettamente e superficialmente. Non è addestrato a ragionare o ragiona a suo modo, cioè con una logica poco coerente e per impulsi emotivi; è un irrazionale. La scuola può aprirgli diversi orizzonti e può orientarlo su alcuni problemi, può dargli una tecnica dell'istruzione (il leggere, lo scrivere, il contare), ma il maestro sopraffatto dalla preoc-

cupazione dell'esame a fin d'anno, finisce col trascurare la formazione morale e sociale dell'adulto.

E' questo il periodo in cui il cinema può intervenire, come mezzo di catalizzazione di alcuni concetti-immagini, costituiti cioè in modo empirico sulla base di esempi e di casi della vita. Può anche intervenire come sussidio integrativo per l'apprendimento di cognizioni di vario ordine, scientifiche, storiche, geografiche e tecniche, le quali possono più proficuamente essere presentate sotto forma d'ideogrammi meglio che con termini verbali. Per chi non possa fare esperienze dirette o non abbia fatto letture apposite, la rappresentazione cinematica di un episodio storico o d'un complesso di dati geografici può sostituire molte pagine o conversazioni su quel dato argomento. Per le cognizioni tecniche una rappresentazione ordinata con criteri didattici vale di più di qualsiasi dimostrazione verbale. Siamo in una fase nella quale l'uomo non molto colto, spesso anzi incolto, apprende molte cose o vedendole direttamente, oppure per mezzo delle immagini, tanto più se sono animate, se vi operano uomini della sua stessa statura culturale, nel modo più semplice e naturale.

Ogni scuola popolare dovrebbe essere dotata di un buon apparecchio di proiezioni, possibilmente sonorizzato, e presso ogni provincia dovrebbe essere organizzato un giro di adatte pellicole per adulti. Questo è l'ideale, ma non un ideale irraggiungibile, bensì una meta alla quale dobbiamo mirare, anche se oggi siamo al principio e se la strada da percorrere sia molto lunga. Se ogni settimana gli adulti potessero assistere a una buona proiezione organizzata con fini didattici, cioè preceduta dalla preparazione fatta dal maestro, seguita da discussioni, commenti e spiegazioni, molto avremmo fatto per destare nelle classi meno colte quell'interesse per il sapere che praticamente oggi esse non hanno modo di soddisfare neppure nella scuola popolare.

La strada da percorrere in questo senso, dicevamo, non è facile per due lacune fondamentali: la mancanza di buone collezioni di film didattici per adulti e di apparecchi per le proiezioni nelle singole località in cui ha sede la scuola. Fino a quando non si sarà provveduto a queste prime esigenze, il nostro discorso avrà solo il valore di una speranza; ma poichè il problema è allo studio del Comitato Centrale per l'educazione popolare, noi abbiamo motivo di credere che esso sarà affrontato con quella sollecitudine graduale e tempestiva che caratterizza le iniziative fin qui adottate dal Comitato stesso.

Giorgio Gabrielli

La propaganda e il cinema

1 - La propaganda e l'evoluzione dei suoi mezzi.

Alcuni aspetti del comportamento sociale degli uomini, le cause che lo determinano e le circostanze che lo definiscono, solo da pochi anni formano oggetto di una indagine sistematica. L'applicazione del metodo scientifico allo studio delle relazioni umane in generale, e più particolarmente all'opinione pubblica e ai meccanismi della sua formazione, risale infatti ai primi anni del nostro secolo. Prima di allora, pur non mancando esempi sporadici di ricerche condotte con metodo, il problema dell'opinione pubblica fu per lo più oggetto di una generica attenzione umanistica (intuitiva o deduttiva senza controlli sperimentali) o di analisi autonome e non suscettibili di collegamenti con scienze sia pure analoghe. Così si ebbero studi di sociologia, di economia, di psicologia, di antropologia, di storia, rivolti ad accertare e ad analizzare determinati fatti sociali attinenti all'opinione collettiva. Ma mancò ad essi un vero senso unitario, indispensabile a dare organicità ed autonomia ai risultati delle ricerche, e a puntualizzare in modo esatto e definitivo la natura, la funzione e i limiti di una vera e propria scienza dell'opinione. Tra gli altri gli storici si applicarono con più costante e precisa attenzione allo studio della evoluzione del giornale, considerandolo però per lo più monograficamente, come espressione marginale di un costume politico, letterario o scientifico e non come un fondamentale strumento di formazione dell'opinione pubblica ed al tempo stesso come una sua notevolissima manifestazione.

Comunque, mentre in America uno studio scientifico dell'opinione veniva impostato principalmente sulla applicazione del metodo statistico alla psicologia sociale, in Europa esso prendeva le mosse anche da una più meditata ed organica concezione della storia del giornalismo.

La scuola italiana, sorta dopo la seconda guerra mondiale intorno all'Istituto Italiano di Pubblicismo, fa oggetto preminente

dei suoi studi il rapporto pubblicistico inteso come tipico momento della vita sociale, in funzione di una attività peculiarmente volta alla informazione, alla propaganda e alla pubblicità, le quali appunto costituiscono la causa finale di una particolare forma di comunicazione sociale destinata espressamente alla formazione della opinione collettiva.

La derivazione etimologica della parola « pubblicismo » determina sufficientemente l'estensione e la comprensione del concetto che essa esprime. « Pubblicismo » deriva da « pubblicus », e quindi da « populus » e sta genericamente a significare una attività legata alla collettività. Fenomeno pubblicistico, più specificamente, è uno speciale rapporto sociale tra due termini (soggetto attivo e soggetto reattivo) esercitato per mezzo di determinati strumenti, mediante i quali il primo termine comunica col secondo con uno scopo che può graduarsi in due distinte intenzioni: la pura e semplice informazione (cioè la comunicazione di notizie di fatti nuovi) e la propaganda (cioè l'azione di persuasione in favore di una certa tesi). La propaganda a sua volta si distingue in base al suo oggetto, che può essere costituito da una idea o da una merce o da un servizio (pubblicità turistica e commerciale). Benchè gli elementi che definiscono le eccezioni del fenomeno siano sostanzialmente gli stessi, pure il termine « propaganda » nella tradizione linguistica è riservato prevalentemente all'azione pubblicista in favore di idee o persone, ripugnando (non si sa se per obiettivo ragionamento o per istintivo riserbo) ogni possibile confusione tra una attività svolta alla divulgazione di ideologie universali e trascendenti ed un'altra analoga e quasi identica nei procedimenti, ma avente come fine ultimo un lucro economico. D'altra parte le due accezioni suddette trovano una differenziazione notevolmente definita nel diverso ritmo della loro evoluzione storica.

Propaganda è parola derivata dal latino « propagare », che significa diffondere. Il primo impiego del termine « propaganda » con il significato che gli si attribuisce attualmente avvenne per opera della Chiesa Cattolica, nel corso della Controriforma, con la fondazione avvenuta nel 1597, da parte del Papa Clemente VIII, della « Sacra Congregatio de Propaganda Fide ». Ma una attività preordinata allo scopo di diffondere un'idea e di crearle dei proseliti è molto più antica e coincide certamente con i primi momenti sociali dell'umanità. E' certo infatti che nei tempi più lontani, mentre la pubblicità commerciale era sconosciuta o del tutto rudimentale, perchè la produzione era scarsa e i traffici esigui, faceva già l'allestimento di alcuni dei mezzi più sostanziali della moderna propa-

ganda ideologica. La quale, pur sotto altro nome, si attuò fin da epoche remote, applicandosi alla religione e alla politica, intese come esigenze di una organizzata convivenza umana. In tal senso furono propagandisti i Profeti d'Israele, quando richiamarono il popolo eletto al rispetto della legge e all'aspettazione del Messia. E i filosofi greci, soprattutto i Sofisti e gli Aristotelici che affilarono le armi della dialettica e della logica preparando per i propagandisti dei tempi avvenire mezzi di grande efficacia. Così gli oratori greci e latini, da Demostene a Cicerone, che fornirono ai militanti della propaganda esempi notevoli di quel che possa una causa fortemente sentita servita da una sapiente capacità di persuasione. La nascita del Cristo e la predicazione degli Apostoli aprirono un nuovo capitolo nella storia della propaganda: la evangelizzazione. Con il Cristianesimo nacque anche l'apologetica: una propaganda difensiva. Nacquero la patristica e quindi la scolastica che raggiunse la sua espressione più significativa con Tommaso d'Aquino, il quale attinse dalla logica aristotelica gli argomenti della sua *Summa* che è, per quel che ci concerne, uno straordinario manuale di propaganda ideologica. Il nuovo corso della storia annunciato dall'Umanesimo ed iniziato con il Rinascimento è caratterizzato da una più precisa e vasta impostazione dell'attività propagandistica in tutte le sue forme. Mentre Machiavelli suggeriva esplicitamente al suo Principe le norme da seguire per migliorare e conservare il suo prestigio (fissando così le prime regole scritte di propaganda personale), le scoperte geografiche aprivano alla propaganda il campo dei rapporti internazionali e ponevano le premesse della pubblicità commerciale, che nacque dall'innesto dei modi dell'empirismo anglosassone sui canoni greci e latini della persuasione.

Mentre nel campo economico la pubblicità assumeva l'importante ruolo che oggi vi svolge, la propaganda, avvalendosi dei mezzi più diversi e più perfezionati, diveniva un efficace veicolo a disposizione della scienza, dell'arte, delle ideologie politiche e sociali.

Da un punto di vista della storia dei vari mezzi la propaganda offre una interessante visione di continuo e tempestivo adeguamento dei mezzi stessi ai bisogni, rivelando la stretta interdipendenza esistente tra l'evoluzione del fenomeno propagandistico e le vicende della storia umana. Nel campo della propaganda personale troviamo, come uno dei più antichi ed efficaci argomenti di prestigio dei capi assoluti, la pretesa origine divina della loro autorità. Accanto a questa il cerimoniale, il mecenatismo, l'impiego a scopo reclamistico delle arti figurative e cento altri mezzi, dall'imposi-

zione del nome sovrano a luoghi geografici alla diffusione anonima di notizie laudative. Sempre nell'ambito della propaganda personale figurano le onorificenze, i titoli, la claque, la propaganda sensazionale. Strumenti della propaganda ideologica sono la parola degli oratori, la dialettica filosofica, l'indagine psicologica, l'associazione, gli scritti. Tutto ciò dalle epoche più antiche (adeguatamente alle necessità reali dei vari tipi di propaganda) fino alla Rivoluzione Francese. Questa segna l'inizio di un nuovo e più sostanziale impegno della propaganda come attività diretta alla formazione dell'opinione pubblica, secondo la significazione datale per la prima volta da Toqueville.

I fattori essenziali che resero possibile la nascita di una propaganda nel senso moderno furono gli stessi che caratterizzarono la storia agli albori del diciannovesimo secolo. Essi offrirono alla propaganda il soggetto su cui operare, che è la massa nel senso moderno, e gli strumenti più idonei per agire, che sono i nuovi mezzi tecnici di comunicazione umana. L'avvento della massa, nella quale la scienza pubblicistica individua il soggetto reattivo dell'attività propagandistica, è legato a due ben definite circostanze. La prima di queste fu la formazione di nazioni indipendenti, sempre più omogenee per struttura e per attitudini. L'evoluzione democratica dello Stato trasformò il suddito in cittadino elettore e in soldato del suo paese. Così le guerre non furono più combattute da soldati di professione e da mercenari. E da ciò derivò la necessità per i governi di rapportare la propria politica all'opinione pubblica, la quale divenne nel tempo stesso movente ed effetto di ogni attività politica. Contemporaneamente si determinò una vera rivoluzione demografica. La popolazione del mondo si raddoppiò e si definì la sua tendenza a trasferirsi dalle campagne alle grandi città industriali. Vennero così a perdere la loro funzione tradizionale le comunità intermedie tra l'individuo e la collettività. La casa e la famiglia, che per secoli avevano costituito il limite e la garanzia della vita individuale divennero semplici riferimenti accessori; il villaggio e la parrocchia persero la loro funzione tradizionale di piccoli mondi autonomi capaci di soddisfare le esigenze morali dell'uomo e di difenderne gli interessi fondamentali. Gli individui restarono così soli in una società più vasta nella quale la miseria, la mancanza di sicurezza sociale, la paura della disoccupazione e della guerra crearono uno stato di permanente inquietudine che spinse l'individuo a rifugiarsi nelle certezze collettive. Ciò fu facilitato dai molteplici fattori di livellamento della vita

moderna, molti dei quali costituirono essi stessi i nuovi strumenti della propaganda.

L'essenza del fenomeno pubblicistico è costituita dalla comunicazione per mezzo della quale il soggetto attivo del fenomeno esercita la sua azione sul soggetto reattivo. Qualunque sia lo strumento materiale utilizzato per tale comunicazione, esso in tanto è agevole ed efficace in quanto il suo uso possa essere articolato ed organizzato in un linguaggio, che è appunto il mezzo attraverso il quale il pensiero diviene un fenomeno sociale e quindi pubblicistico. Ridotti alla loro essenza i mezzi della propaganda possono perciò esser compresi sotto l'unica categoria di linguaggio, distinto in linguaggio parlato, scritto, visivo. Fino al diciannovesimo secolo l'impiego di questi mezzi era però variamente limitato. La parola perdeva ogni sua efficacia oltre la portata fisica della voce umana. Gli scritti erano inficiati dal loro costo economico e dalla lentezza della loro distribuzione. L'immagine si riduceva a disegni o pitture riproducibili solo con procedimenti costosi.

I primi benefici del progresso meccanico andarono agli scritti. Il telegrafo accelerò l'informazione, la rotativa aumentò la tiratura e diminuì il prezzo dei giornali, il treno facilitò la distribuzione. Con ciò la stampa assunse il suo ruolo definitivo, oltre che nel campo dell'informazione anche in quello della propaganda. Lo stesso avvenne per la parola con l'invenzione della radiotelefonia. Ed infine l'immagine trovò prima nei vari procedimenti di stampa e quindi nella fotografia la possibilità di un largo impiego. Ma ciò che fornì alla propaganda la possibilità definitiva di servirsi dell'immagine, organizzata in un vero e proprio linguaggio visivo, fu l'invenzione del cinematografo.

2 - I limiti e i meccanismi di azione della propaganda.

Non è possibile studiare la funzione propagandistica del mezzo cinematografico senza aver prima almeno sommariamente esaminato quali siano i limiti della propaganda e quale il suo meccanismo d'azione.

Ferma restando la distinzione esistente tra propaganda e informazione e tra propaganda e pubblicità (limitata più che altro all'oggetto), una più sostanziale differenza va rilevata tra propaganda ed educazione. Tra le due, la prima tende ad effetti immediati, attraverso un'opera quanto più possibile rapida, per mezzo di fattori di conformità di natura emotiva e di veloce rispondenza.

L'educazione ha invece il fine di trasmettere un patrimonio di convinzioni profonde, per mezzo di un'azione lenta e graduale che aiuti la personalità umana a manifestarsi e ad arricchirsi grazie ad apporti di natura razionale ed obiettiva sui quali fondare ricordi organizzati ed opinioni giustificate.

La propaganda tende in altri termini a provocare rapidamente delle opinioni o a modificarle allo scopo di procurare una adesione immediatamente attiva del soggetto a cui essa si rivolge. L'educazione ha invece lo scopo di fondare e consolidare lentamente delle credenze durature e talvolta definitive, intimamente legate alla coscienza e alla personalità dell'individuo, capaci certamente anch'esse di esprimersi in atti; ma la loro validità non è però necessariamente condizionata da tale espressione. Naturalmente esiste la possibilità di una integrazione tra propaganda ed educazione, tutte le volte che la prima può attingere alle esperienze psicologiche della seconda o che questa può rendere permanente (e trasformarla in credenza) una opinione provocata dalla propaganda. Ma è chiaro che, dato un soggetto che su un certo argomento abbia una convinzione profonda originata dall'educazione, ben difficilmente un'azione propagandistica riuscirà a rimuoverlo da quella convinzione. E' per tale motivo che la propaganda si rivolge prevalentemente alla massa degli indecisi, tra i quali abbondano proprio degli individui che non ebbero la possibilità di formarsi delle opinioni ragionevoli, e perciò durature, per mancanza di un'adeguata azione educativa.

E' stato anche detto che in un certo senso la propaganda è qualche cosa di antitetico all'educazione, in quanto sollecita ciò che Aristotele chiamò i « moti primi primi » espressi dagli istinti, laddove l'educazione richiede l'adesione della ragione e del sentimento. La definizione sembra eccessiva, pur contenendo un elemento di verità, nei confronti sopratutto di quel tipo di propaganda che comunemente viene chiamato demagogia.

Per ciò che concerne poi il meccanismo di azione della propaganda, va detto anzitutto che la sua definizione non può essere ridotta a schemi esatti, come invece può farsi con la pubblicità, la quale ha uno scopo limitato che, mentre non investe tutta la personalità del soggetto reattivo, è peraltro controllabile con sufficiente precisione nei suoi risultati. Tuttavia esistono princìpi e leggi generali che illuminano abbastanza il funzionamento dell'azione propagandistica.

Una delle sue prime caratteristiche deve essere la concretezza. Essa deve cioè riferirsi esattamente al momento e alla situazione; ed inoltre ai bisogni, alle tendenze e alle aspirazioni dei soggetti

ai quali viene rivolta. La propaganda deve inoltre essere rapida e sommaria. Deve spingere la massa a reagire positivamente o negativamente in situazioni precise. Perciò non può attardarsi nè a convertire i singoli soggetti nè a proporre programmi generici. Gli scopi suggeriti debbono essere per quanto possibile specifici. Il metodo poi sarà sempre fondato sulla persuasione ottenuta con mezzi diversi. I procedimenti fondamentali della persuasione propagandista sono i seguenti: 1) semplificazione, di cui lo « slogan » rappresenta il prototipo; 2) orchestrazione, cioè ripetizione variata ma instancabile dei temi principali; 3) trasfusione, cioè riferimento al caso concreto, oggetto della propaganda, delle opinioni preconcette, dei pregiudizi radicati, degli archetipi tradizionali del soggetto reattivo; 4) unanimità, cioè presentazione di una tesi particolare sotto l'aspetto di credenza universale.

Ridotto ad uno schema essenziale (e perciò necessariamente incompleto) il meccanismo d'azione della propaganda è il seguente. In un primo momento essa deve svegliare l'attenzione del soggetto reattivo attraverso opportune impressioni che suscita gradualmente per mezzo della scelta qualitativa e quantitativa dei mezzi. Deve quindi trasformare l'attenzione istintiva e spontanea in volontaria. Questa si sviluppa solo se il mezzo usato fa nascere un interesse fondato, almeno inizialmente, sulla conoscenza dei bisogni, tendenze e aspirazioni del soggetto reattivo. Tale interesse può essere rinforzato da un opportuno richiamo alla ragione, ai sentimenti, agli istinti. Un'azione propagandistica efficace trasforma l'attenzione in simpatia, quindi in consenso e in credenza. Scopo finale della propaganda è però quello di provocare un atto di volontà. La propaganda vi perviene sia indirizzandosi alla ragione, elencando e spiegando i motivi che giustificano l'atto (e si tratta allora di propaganda ragionata) sia operando sui sentimenti e sugli istinti (ed in questo caso si parla di propaganda suggestiva).

I principali moventi psichici di azione, tanto individuali che collettivi, a cui si rivolge la propaganda sono: le tendenze, le emozioni e le passioni.

Le tendenze si distinguono in egoistiche (quali l'istinto di conservazione, quello di dominio e l'istinto sessuale); ego-altruistiche (e cioè l'amor proprio e l'ambizione); altruistiche (la tendenza alla simpatia e quella all'imitazione) ed ideali (che comprendono quattro principali categorie, suscettibili di suddivisioni pressochè infinite: l'amore della scienza, il sentimento del dovere, il sentimento religioso e il sentimento del bello). Le emozioni e le passioni invece si possono distinguere in base alla loro origine, che

può essere sensibile o intellettuale; al loro fine e alla natura del desiderio da cui sono mosse, il quale può essere forte (e dà luogo a stati d'animo impulsivi e dinamici) o debole (e provoca atteggiamenti statici e inibiti). Oltre a ciò le emozioni e le passioni possono derivare direttamente da bisogni definiti e obiettivi o invece essere determinate indirettamente da situazioni secondarie, riflesse e soggettive.

Infine i meccanismi psicologici attraverso i quali la propaganda esercita la sua influenza possono essere così raggruppati:

a) Meccanismi sintetici. Tali sono la dimostrazione (che procede per via logica e si rivolge alla nostra ragione, impersonale e obiettiva); la persuasione (che si serve degli stessi mezzi della dimostrazione, ma si rivolge alla nostra personalità affettiva); la rivelazione (che è una dimostrazione o una persuasione che agisce con immediatezza).

b) Meccanismi sintetico-automatici. Comprendono la suggestione di docilità (che è una pressione morale esercitata da una persona su un'altra) e la imitazione ossessiva (che è un meccanismo misto, appartenente però alla sfera patologica).

c) Meccanismi automatici. In essi la psiche del soggetto reattivo non ha più possibilità di iniziativa né di controllo sulla propria volontà. Rientrano in questa categoria la suggestione automatica, l'autosuggestione e l'imitazione automatica.

3 - Il Cinema come strumento della propaganda.

Tra le molte e suggestive ragioni che definiscono la idoneità del cinema a servire come mezzo propagandistico, alcune sembrano avere una più certa validità in quanto sono intimamente connesse alla natura e alla struttura peculiare del linguaggio cinematografico.

Abbiamo già detto che condizione essenziale per il verificarsi della comunicazione pubblicistica è la disponibilità di un sistema socializzato di segni, che è quanto dire un linguaggio. I linguaggi si graduano in varie categorie, distinte fra l'altro per l'estensione della loro comprensibilità e per le loro capacità informative e suggestive. Così, un linguaggio espresso in segni naturali (gesti, atteggiamenti mimici ecc.) è comprensibile a chiunque, ma è capace di espressioni quantitativamente assai limitate e qualitativamente generiche se non rudimentali. Invece i linguaggi convenzionali (e tali sono le lingue parlate e scritte dei popoli civili), mentre traggono da una continua evoluzione fonetica, morfologica e semantica

una quasi perfetta capacità espressiva e suggestiva, incontrano vari limiti nella estensione della loro comprensibilità (limitazione a un certo gruppo etnico; semantiche particolari in funzione di differenze culturali e sociali, ecc.).

Il cinema, in quanto strumento di comunicazione sociale (e cioè linguaggio) sviluppa e supera le possibilità di comprensibilità e di suggestione proprie delle arti figurative. Infatti esso non si esprime nè con segni naturali o convenzionali, nè per mezzo di immagini più o meno veridiche del reale o simboli di esso, ma attraverso la riproduzione della realtà nella sua perfetta integrità fenomenica. Se la parola descrive e la pittura interpreta la realtà, nel tentativo di riprodurla, il cinema la mostra e la documenta tanto nella sua accezione universale ed obiettiva quanto in visioni personali e soggettive, ottenute mediante l'impiego di determinate modalità tecniche della ripresa (illuminazione, graduazione dei piani, montaggio, effetti sonori, ecc.) che danno alla descrizione cinematografica la possibilità di assumere il carattere di personalissima creazione artistica. Una caratteristica fondamentale del linguaggio filmico è la sua natura essenzialmente fenomenologica contrapposta a quella concettuale dei linguaggi parlati e scritti. Perciò la comunicazione affidata al mezzo cinematografico, benchè possa per via analogica e mediata esprimere anche concetti astratti, è in linea ordinaria legata alla concretezza di espressioni definite e assolute, quali sono appunto le cose che appaiono nella singola inquadratura. Ed è evidente come ciò soddisfi pienamente quella esigenza di concretezza e di immediatezza che è propria della propaganda. In conclusione, per quanto riguarda la comprensibilità del linguaggio cinematografico, possiamo affermare che esso è capace di dire tutto, dato che riesce ad esprimere il reale in ogni sua eccezione. E ciò che dice, lo dice a tutti, poichè si esprime non attraverso formule convenzionali ma presentando la stessa realtà. Per ciò che concerne poi la maggiore efficacia comunicativa e suggestiva del linguaggio cinematografico, è certo che i motivi sono in parte quelli stessi che determinano l'universalità della sua comprensibilità. A ciò bisogna aggiungere che il linguaggio del film è essenzialmente visivo. Esso viene cioè percepito attraverso la vista, che nella graduatoria dei sensi umani occupa un posto di assoluta preminenza nella acquisizione della conoscenza, nella organizzazione della memoria, nella determinazione delle emozioni, nella formazione della personalità e del carattere, nella alimentazione della fantasia e infine nell'adattamento dell'uomo alla vita sociale.

Già molti secoli prima dell'invenzione del cinema la propaganda si era resa conto della grande efficacia persuasiva e della particolare suggestione della comunicazione visiva in genere e dello spettacolo in particolare. Da un punto di vista pubblicistico sono da considerarsi spettacolo, oltre alla rappresentazione teatrale vera e propria anche le manifestazioni di masse organizzate con criteri scenografici. Dalle Olimpiadi greche alle grandi feste organizzate da David durante la prima Repubblica, dai trionfi dei capi militari romani alle coreografie di masse, care alle dittature del ventesimo secolo, innumerevoli sono nella storia i richiami a questa particolare forma propagandistica.

Anche il teatro fin dai tempi più antichi servì da strumento di divulgazione e di difesa di idee e di opinioni particolari. Già gli autori drammatici greci si resero conto delle possibilità suggestive dello spettacolo teatrale in funzione della trasmissione al pubblico di una certa persuasione. Tra gli altri, Aristofane arricchì le sue commedie di intenzioni più particolarmente polemiche. Nel Medio Evo le rappresentazioni sacre dei « misteri » cristiani furono mezzi efficaci di una particolare propaganda religiosa. Così le opere dei grandi drammaturghi dell'età moderna, da Shakespeare a Goethe, per la maniera profondamente suggestiva con la quale proposero al pubblico una certa visione della vita e del mondo possono considerarsi, oltre che opere di grande poesia, in un certo senso anche inusitati strumenti di propaganda ideologica. Nel periodo romantico alla rappresentazione teatrale non solo fu affidata la difesa di determinate teorie letterarie ma anche una vera funzione di propaganda patriottica nel corso dei movimenti che condussero all'indipendenza di alcune nazioni.

La propaganda utilizza il linguaggio filmico integralmente, in modo che ogni produzione cinematografica, di qualunque tipo e durata, può essere impiegata a scopi propagandistici: dal cine giornale non obiettivo al documentario, dal cortometraggio culturale, al film spettacolare. Ognuno di tali mezzi può servire la propaganda e qualunque tipo di propaganda: ideologica o personale; politica, religiosa, culturale, sociale, elettorale. La latitudine di impiego è vastissima e va dai confini di un'attività sociale, non pubblicistica, con caratteristiche etiche e necessità tecniche proprie e autonome, quale l'educazione, ad una attività pubblicistica ma distinta dalla propaganda, per i suoi scopi esclusivamente economici, quale la pubblicità.

In tanta ampiezza di possibilità è necessario operare una certa distinzione in parte empirica e convenzionale ed in parte logica

e naturale. E' necessario anche precisare in via preliminare che non bisogna confondere il cinema propagandistico con il cinema educativo, anche se il secondo si vale a volta dei modi propri del primo, dando vita a produzioni filmiche pubblicisticamente ambigue.

Il cinegiornale, in quanto strumento d'informazione, non dovrebbe impegnarsi in una funzione propagandistica se non per quel tanto di positivo che una certa causa ideologica o personale può trarre dalla rappresentazione obiettiva di fatti e cose veridiche. Tuttavia, in realtà, spesso il giornale cinematografico è servito a contrabbandare autentica propaganda, sia col presentare incessantemente, ingranditi e abbelliti, avvenimenti favorevoli ed una causa, sia operando l'inverso per i fatti pertinenti alla causa avversa, sia infine eliminando dalla cronaca filmata ogni riferimento sfavorevole ed esagerando o insinuando quelli negativi per l'altra. Specialmente i regimi totalitari, i quali paventando la libera opinione si preoccupano di sopprimerla sostituendola con credenze create artificialmente da una propaganda non veridica, prediligono questa forma che ha un'efficacia almeno teoricamente maggiore per la presunzione di obiettività che circonda l'informazione cinematografica.

Un mezzo prediletto della propaganda cinematografica è il documentario, al quale è affidato un ruolo considerevole anche nell'uso istruttivo ed educativo del cinema. Al documentario anzi è concesso talvolta di poter assolvere contemporaneamente tutti i compiti della cinematografia pubblicistica e didattica: informazione, propaganda, pubblicità, istruzione ed educazione. Tuttavia un documentario che si proponga fini specificamente propagandistici in senso pubblicistico ha caratteristiche ben definite in ordine al suo particolare scopo che è quello di illustrare, per persuadere il soggetto reattivo ad un'adesione immediata alla tesi prescelta con o senza conseguenti manifestazioni pratiche della adesione stessa. Così un documentario religioso o patriottico ha lo scopo generico di infervorare la fede o la coscienza nazionale dell'individuo mentre un documentario politico in sede pre elettorale tende a provocare un voto favorevole.

Dopo i documentari dei fratelli Lumière, diretti ad illustrare e divulgare opere d'arte, soltanto verso il 1911 il cinema ritornò prima in Francia, quindi in Germania ed in Svezia, a funzioni informative e propagandistiche attraverso documentari. Nel 1918 sorse un vero movimento internazionale di produzione di pellicole di propaganda culturale, igienica e sociale. Ma il documentario,

così come è concepito oggi, risale al 1920, anno in cui John Grierson, docente della facoltà di scienze politiche dell'università di Chicago, impostò su basi sociologiche il problema della diffusione di un'idea per mezzo del cinema. Il Grierson intuì e sostenne con ardore la particolare attitudine del documentario a servire una efficace propaganda più appropriatamente che non il film spettacolare. A tal proposito, analizzando gli sforzi propagandistici del cinema sovietico, concretati nei celebri *La corazzata Potiomkin* e *La madre*, egli scrisse: « Se i registi russi avessero compreso il significato spirituale più riposto della rivoluzione avrebbero rivolto la loro attenzione ad una materia che mostrano di voler evitare: ai semplici problemi della vita di ogni giorno e alle semplici soluzioni che di quei problemi si possono dare ». E' questa una concezione nuova ed esclusiva, non soltanto delle possibilità propagandistiche del film ma dell'intero avvenire del cinema il quale, secondo il Grierson, avrebbero dovuto fatalmente identificarsi, per non esaurirsi sterilmente, con il documentario propagandistico nel senso più largo. La teoria del Grierson, anche se eccessiva, servì utilmente la causa della propaganda cinematografica, ponendo le basi teoriche di un particolare spirito illuministico e democratico (che si estrinsecò nella scuola documentaristica britannica) per il quale l'unica propaganda possibile era quella affidata ad una descrizione filmica rigidamente obiettiva, anche se artisticamente suggestiva. Comunque, tale tesi servì a dare in tutti i paesi civili un impulso assai notevole al documentario propagandistico (che nei paesi totalitari divenne geloso monopolio dello Stato) e non impedì tuttavia l'affermarsi di un'altra forma di propaganda cinematografica: quella affidata a film spettacolari, sia che fossero traduzione cinematografica di opere letterarie a contenuto propagandistico, sia che fossero concepiti in maniera originale e autonoma. A partire dal *Quattro cavalieri dell'"Apocalisse,* riduzione cinematografica del romanzo antitedesco scritto durante la prima guerra mondiale da Blasco Ibañez, fino all'*Ebreo Sus* prodotto in Germania durante la campagna razzista, furono numerosissime, specie nei paesi a regime dittatoriale e durante i periodi di emergenza mondiale, opere cinematografiche di natura spettacolare, concepite in funzione di propaganda ideologica più o meno esplicita. Specialmente l'ultimo conflitto mondiale ispirò dovunque una propaganda cinematografica di dimensioni mai prima raggiunte e con un impiego totale e indiscriminato delle varie forme espressive del film. Tra le altre, la Germania si servì dell'arma propagandistica cinematografica con un metodo rigorosamente scientifico, come stru-

mento direttamente complementare all'azione bellica vera e propria. Rimane memorabile a tal proposito la proiezione speciale del documentario sulla campagna polacca, offerta dall'Ambasciatore tedesco ai più alti funzionari statali di Oslo poche ore prima dello sbarco della Wermacht in Norvegia.

Con la fine della guerra i problemi della ricostruzione europea e della propaganda democratica hanno ispirato un largo uso, oltre che di film spettacolari a soggetto obbligato, di molti documentari concepiti secondo la formula di Grierson.

Ma il cinema, anche quando non ha esplicite e dirette finalità propagandistiche, esercita pur sempre azione di propaganda, proprio perchè ciò che esso presenta al pubblico è immediatamente comprensibile e fortemente suggestivo. In ogni caso, esso accetta o respinge, insinua o polemizza, approva o rifiuta implicitamente un certo modo di vivere, una determinata concezione morale, un costume, una moda. Come non esiste l'informazione pura, priva cioè di capacità orientative anche se non intenzionali, così non esiste uno spettacolo cinematografico che non abbia in sè un intrinseco potere propagandistico a favore del brutto o del bello, del vecchio o del nuovo, del bene o del male.

Potrà discutersi, a tal proposito, se nel caso più generale la azione del cinema non abbia piuttosto un carattere educativo (o diseducativo) e non propagandistico in senso stretto. E ciò in vista della definizione pubblicistica della propaganda. Ma ove si rifletta a quanto immediate siano oggi le rispondenze che il costume ha nelle azioni umane, dalle più comuni ed anodine alle più gravi e complesse, si dovrà ammettere, proprio per la rapidità della suggestione cinematografica, che molto spesso essa sostituisce alla educazione la propaganda, provocando nella opinione collettiva (e più ancora nel costume) cambiamenti che in altri tempi erano i risultati di un'opera di persuasione lunga e graduale.

Filippo Paolone

Il cinema
per l'artigianato e per l'agricoltura

Ogni verità, ogni nuova energia strappata dalla coscienza alle forze della natura viene messa a servizio della società per produrre, indifferentemente, il bene o il male; così, tra l'altro, è della Radio e del Cinema.

Il Cinema ha, in questa intromissione nelle attività della nostra giornata, preso finora il sopravvento, e tra le sue ultime due applicazioni v'è quella avente un fine istruttivo e informativo nella formazione della cultura, intesa nella specie più diffusa e popolare, cioè alla portata di tutti, tanto che con un certo azzardo si potrebbe dire che esso potrebbe dispensare l'uomo civile dall'imparare a leggere; mentre nello stesso tempo, può considerarsi strumento validissimo per fugare l'ignoranza; anzi, a questo proposito, fervono tentativi e si accendono discussioni pro e contro; tuttavia, sebbene una linea sicura ed efficace affinchè il cinema abbia vero valore di strumento didattico non sia stata dai suoi fautori ancora trovata mentre i suoi oppositori, (sempre più pochi o, per lo meno, sempre men rigidi) lo ritengono esiziale alla formazione di una cultura nel senso superiore, può dirsi che esso sia per ottenere un posto importante tra gli altri strumenti didattici, primo tra questi il libro.

La visione di fatti e di fenomeni colti sul vivo, con tutti i loro attributi di realismo e di movimento, in una successione di momenti precisi e definitivi, ha un fascino a cui nessuno può sottrarsi. Se in questo suo procedere, sempre dal punto di vista didattico, si sono accesi dubbi è per il fatto che il cinema scolastico si presenta ancora in forma sintetica, mentre l'efficacia di un ammaestramento richiede un procedimento analitico nel presentare i vari momenti del processo di formazione di un episodio o di un fenomeno; come, ad esempio: nel lavoro delle api, o nella trasformazione della materia in una qualsiasi industria: quella del vetro, della carta, del formaggio, etc.

Tranne che nel paesaggio e nel documentario di costumi, in cui nell'aspetto statico dello sfondo e nel movimento di gesti e di azioni tutto è detto e colto nella rapiità della visione sintetica, in ogni altra visione a scopo didattico, occorrerebbero non soltanto

rallentamenti e pause, ma, addirittura introspezioni al di là di quanto si vede in superficie, cosa non facile o possibile a cogliere. Ad ogni modo, quanto finora non è stato fatto per il cinema istruttivo scolastico, si farà fino agli estremi del possibile; e sarà cosa veramente utile, una volta che sia stato giustamente inquadrato nel programma di studio, si può dire, di ogni materia; perfino in quella di natura strumentale quali la lettura, la scrittura, l'aritmetica, la geometria; il che non ancora è stato tentato, tanto richiede di speciali genialità di risorse tecniche e profonda comprensione della fisiologia e psicologia infantile; ma ciò verrà, se verrà, in seguito. Per ora, restiamo nel campo informativo che può abbracciare i seguenti punti del programma di studio: la *Geografia,* considerata in tutti i suoi aspetti; le *Scienze,* compresa l'Igiene; la *Storia,* nei suoi episodi di tutti i tempi e di tutti i luoghi; l'*Arte,* nelle sue molteplici espressioni: pittura, scultura, architettura, danza, ecc.

Intanto, sembra opportuno stabilire questo fatto: che l'apporto della cinematografia quale mezzo didattico è tanto più efficace quanto più ci si inoltra nei gradi della Scuola, da quella elementare a quella media inferiore e superiore; e quanto più essa viene adottata in scuole che abbiano carattere speciale; cioè, per meccanici, per artigiani, per agrari, ecc; o meglio, quanto più gli alunni si avvicinano al raggiungimento di una maturità fisica e mentale per cui posseggano una maggiore capacità nell'osservare e nel concatenare impressioni visive, donde una maggiore possibilità di concentrazione su quanto si sta svolgendo sullo schermo; nonchè una maggiore resistenza fisica all'inevitabile sforzo visivo che la visione cinematografica impone all'occhio distratto dalla recezione della luce dell'ambiente naturale; perciò, quanto si è detto circa l'efficienza didattica del cinema, vale anche per quelle scolaresche di analfabeti e semi analfabeti i quali, avendo raggiunto una certa età (oltre i 14 anni), sono in gran parte alunni della odierna Scuola popolare.

Un rilievo che i contrari sollevano per l'adozione del Cinema nella Scuola, e che ha una certa consistenza, è che esso vulnera l'azione educativa del libro e quella dell'insegnante.

Per quanto si riferisce all'insegnante, certamente la visione cinematografica, così come è oggi, senza gli accennati rallentamenti e le opportune pause, e per di più con quelle voci sorde e false che vorrebbero essere o dialogo o commento e che giungono frammentarie e confuse all'orecchio dello spettatore, il quale ne coglie il senso più che altro dall'azione, quindi senza dare alcun valore

alla loro espressione emotiva, la visione cinematografica, si dice, lascia in disparte l'insegnante anche se questi abbia fatto del suo meglio per illustrare agli alunni il soggetto, sia in precedenza che in seguito; però, nessuna didascalia sonora, fosse pur chiara e spiccata e d'intonazione naturale, eguaglierà mai la suggestività della voce di chi ci sta dinanzi e del quale vediamo lo sguardo ed il gesto, ed al quale, se occorre, lo spettatore può rivolgere domande per chiarire qualche punto oscuro, dimostrando, così, la sua viva partecipazione al fatto che la visione sta esponendo. In questo caso, sì, l'insegnante diventa anch'esso un personaggio dello spettacolo, e non sai se di esso egli sia l'efficace completamento, o se lo spettacolo lo sia della sua parola.

Per quanto si riferisce al libro, il colpo che esso riceve dalla cinematografia è veramente grave, per ciò che riguarda sia il contenuto che la visione rapidamente esaurisce, sia per ciò che è forma letteraria, cioè l'Arte dell'esporre; un film sui *Promessi sposi* (come è stato tentato) uccide la bellezza di quella prosa e sbriga in pochi quarti d'ora quanto di essa, con la lettura, dà luogo a godimento e meditazione. Tuttavia, una cinematografia scolastica, specializzata nel modo accennato, può eccitare alla letteratura postuma e ridonare al libro gran parte, se non tutto, del suo valore letterario e sentimentale; trattandosi, poi, di visioni di carattere scientifico o spettacolare, il libro può utilmente servire per una rievocazione, per destare un ricordo, sempre che, come si è detto, la cinematografia scolastica sia concepita e tradotta nella accennata forma specializzata.

Ad ogni modo, il cinematografo *deve* entrare nel magistero dell'insegnamento, come in un lontano giorno vi è entrato il libro; ed il prepararlo a tanto officio, cioè adatto e rispondente ai fini culturali e formativi della personalità umana, è un compito attorno al quale quanti si occupano di scuola debbono adoperarsi con ogni sforzo d'ingegno e chiara visione delle esigenze culturali ed educative che la scuola presenta.

* * *

Prima di fare il punto su qualche applicazione del cinema nella scuola, quale essa sia: statale, parastatale, privata, di aggiornamento presso stabilimenti, opifici e complessi industriali, con intenti pratici di natura tecnica, si è voluto accennare alle condizioni secondo le quali la visione dello schermo può riscuotere una reale efficienza.

Le applicazioni in parola si riferiscono a due settori delle attività lavorative del nostro popolo, che appunto dalla cinemato-

grafia scolastica possono trarre sicuro vantaggio; si indica il settore dell'*artigianato* e quello dell'*agricoltura*.

Questi due settori hanno un carattere comune: quello di un lavoro che, a differenza dell'altro dell'industria, viene compiuto, salvo scarse e momentanee eccezioni, non collettivamente, ma da individui isolati, o in limitatissimo gruppo, e con un senso di iniziativa e responsabilità individuale; la quale perciò, a ben riuscire, richiede una preparazione personale che costituisca il viatico professionale che ogni lavoratore deve possedere.

L'artigiano, qualunque sia la materia che tratta: il metallo, la creta, il legno, la stoffa, le pelli, il vetro, ecc. è, nello stesso tempo, ideatore ed esecutore del suo lavoro; è padrone e lavorante al suo servizio, libero e schiavo di se stesso; egli, per ciò, ha bisogno di una preparazione professionale e di una esperienza alle volte delicata e complessa, che l'operaio dell'officina può non avere data la divisione e l'organizzazione del lavoro meccanico improntato ad un certo automatismo.

La cultura e l'esperienza dell'artigiano può derivargli da tradizione locale, spesso di famiglia, ma, poichè il suo lavoro, cui egli dà un'impronta personale, s'avvicina, e spesso vi si identifica, al magistero dell'Arte, ed è suo desiderio ed interesse che ciò sia affinchè il suo lavoro abbia pregio, gli è giovevole una conoscenza, che è poi cultura, di quanto della sua produzione c'è testimonianza nel quadro del tempo e dello spazio; e questo sia per perfezionarsi secondo modelli del passato, sia per tentare nuovi motivi adeguati al tempo ch'egli vive; s'intende che questa conoscenza investe il duplice elemento del suo lavoro, e cioè la tecnica e lo stile, l'espressione artistica e la materia da lavorare; in sostanza, l'artigiano, dato il suo più elevato grado nella scala dei singoli produttori, a quanto è di tradizionale deve aggiungere un rinnovamento nelle forme, e, pertanto, abbisogna di una cultura che la scuola primaria che ha frequentato non gli ha potuto dare; questa cultura, tanto di carattere generale, quanto più attinente al suo lavoro, è la cinematografia che può dargliela. Naturalmente, anche in questo caso, le visioni dello schermo, pur restando nella loro sinteticità, debbono essere specializzate; esse presenteranno costumi del passato e di altre genti, aspetti vari della vita del mondo naturale, dal quale l'Arte ha tratto e trarrà sempre i suoi motivi ed i suoi significati.

L'Italia ha nel campo dell'artigianato un primato glorioso; sono celebrati nel mondo i suoi ferri battuti, i suoi mobili, le sue oreficerie, le sue modellazioni, le sue ceramiche, i suoi vetri, le sue stoffe, i suoi merletti; e vuol mantenersi a quel livello di nobiltà

artistica che l'industrialismo, nella produzione meccanica, « *in serie* », non riuscirà a distruggere, poichè è nell'innato senso d'arte del suo popolo il fatto di unire alla praticità, al minor costo, il godimento estetico che procura un oggetto ben lavorato e presentato in forme seducenti e nuove. La cinematografia per l'artigianato, dà all'artigiano la possibilità e l'indirizzo per questo contributo di gioia alla nostra vita di tutti i giorni.

Il settore dell'agricoltura, nei riguardi della cinematografia, presenta altre esigenze e altro campo d'azione, più vasto e più importante data l'importanza dell'agricoltura nel nostro Paese. Se l'artigianato, sotto un certo punto di vista, rappresenta un lusso, l'agricoltura è una necessità. L'attività lavorativa dell'agricoltore è varia e complessa investendo molte specie di prodotti animali e vegetali; inoltre, se nell'artigiano oltre la sua abilità personale nel lavoro, sovviene un certo grado di cultura e di fantasia, nell'agricoltore occorre la conoscenza di un'arte che è in continua trasformazione in seguito alle scoperte della scienza nel campo dei fenomeni naturali e delle leggi economiche che suggeriscono nuovi metodi, nuovi strumenti, nuove forme e nuove specie di produzione.

L'agricoltura è antica quanto la civiltà umana ed è pertanto forte di una tradizione che appunto, grazie a quelle scoperte, deve subire modificazione e innovazioni. Ancora, e questo ha una particolare importanza nel nostro Paese, l'organizzazione del lavoro agricolo si presenta con una varietà di forme differenti da luogo a luogo per la diversità di elementi naturali: terreno, clima, usi locali, ordinamenti sociali etc; e basato sulla partecipazione del singolo o di piccoli gruppi familiari. In Italia accanto alle grandi aziende agricole, dove il lavoro è organizzato su basi o ancora tradizionali o scientificamente moderne, sia che facciano capo alla grande proprietà privata o al sistema cooperativo, la maggior parte della produzione agricola proviene dalla conduzione a mezzadria, dalla piccola proprietà, dalla piccola affittanza, dalle colonie temporanee e dal bracciantato; essa per ragioni di economia e per antiche usanze è restia ad innovazioni e perfezionamenti, ed è mestieri modificare se non pure combattere tale stato di cose al fine di assicurare, nell'interesse della comunità nazionale, un volume maggiore e migliore di prodotti; aggiungasi che a questa necessità fa fronte una caratteristica psicologia del contadino chiuso in un certo suo egoismo, in una certa diffidenza per tutto ciò che è nuovo, che lo ha tenuto lontano da una cultura anche elementare da lui spesso considerata una prerogativa delle classi più elevate e dominanti; l'analfabetismo trova nelle campagne il terreno più favorevole!

D'altra parte, data la dispersione su vaste zone della popolazione rurale, non è stato, e non è, facile giungere dovunque con l'alfabeto e con tutte le conoscenze necessarie, a mettere il contadino al livello di altre classi lavoratrici più evolute.

Ora, essendo pure indispensabile che questo progresso avvenga, accanto alla scuola ordinaria, sia per fanciulli che per adulti, non sempre bene funzionante e non sempre debitamente frequentata, l'ausilio di un nuovo mezzo il cinematografo che illustri procedimenti tecnici, fenomeni naturali, fatti economici, possibilità di culture, di scambi con prodotti di altre terre accelererà l'acquisto di cognizioni e la formazione di nuove mentalità, che altrimenti richiederebbero tempo e mezzi di cui la campagna non dispone.

Un'adatta serie di film per l'agricoltura colmerebbe queste lacune, bruciando, come si dice, le tappe di un insegnamento che è mancato e che risulterebbe lento, incerto, confuso e frammentario. Ad una azione cinematografica nessuno manca, e quanto appare sullo schermo lascia un'orma, un ricordo difficilmente cancellabile.

Un argomento di alto interesse per il contadino è quello che riguarda gl'infortuni in agricoltura; la cinematografia è lo strumento più suggestivo e convincente per una propaganda precauzionale al fine di evitare la sventura di contare un esercito di mutilati e di minorati rurali di più di 650 mila unità, con più di mille morti. Però il prezioso ausilio della cinematografia nel settore agricolo dovrebbe far capo alla scuola; nelle campagne la scuola, sia per i piccoli che per gli adulti, è il presidio di ogni miglioramento e di ogni elevazione, ma deve essere una scuola *sui generis*, col *suo* insegnante adatto, con i *suoi* procedimenti, con la *sua* attrezzatura, con i *suoi* sussidi didattici, tra i quali non ultimo il Cinema del quale l'insegnante sia il presentatore e l'illustratore; sempre inteso che si tratti di film appositamente concepiti e realizzati nelle forme e nei modi accennati, in cui visione dello schermo e parola dell'insegnante si fondano e si integrino.

In questi ultimi tempi si è caldeggiata la diffusione del libro nelle campagne; ottima cosa, ma ancora, data la natura e le condizioni ambientali e la mentalità del nostro popolo rurale, alquanto prematura. Il libro verrà poi; e tanto più ne sarà gradita ed efficace la lettura quanto più con mezzi più rapidi ed incisivi sarà preparata e trasformata la psicologia del rurale.

Questo il compito della cinematografia nell'agricoltura.

Alessandro Marcucci

Il film
e l'insegnamento professionale

Dicono taluni che questa è l'epoca dell'elettricità. Secondo altri, viviamo nel secolo del volo; secondo altri ancora, nell'era atomica. Ma, se guardiamo più addentro nelle cose, o, meglio, nelle persone, dobbiamo riconoscere che il vero signore, dominatore dei nostri tempi, è il cinema. Perchè è il cinema che entra, per i tre quarti o, forse, per i nove decimi, nella formazione del gusto, della coscienza, della cultura di tutti i popoli civili; con un'azione continua di ogni giorno, progressiva, che non dà tregua, che non ammette soste, che si insinua nelle conversazioni, nelle pagine dei rotocalchi e dei quotidiani, nei pensieri, nelle meditazioni, nelle aspirazioni e nei sogni. Milioni e milioni di persone, in tutto il mondo, vivono una seconda vita con Tyrone Power e con Anna Magnani, soffrono, ridono, amano, odiano ogni giorno all'unisono coi divi dello schermo.

Non è qui il caso di riesaminare tutto il bene o tutto il male che il cinema dà o può dare.

Basterà ricordare ancora una volta la potenza insuperata ed incontrastabile di questo strumento e le sue possibilità di utilizzazione quasi illimitate in ogni campo dell'educazione, possibilità delle quali, peraltro, ci si è avvalsi, sinora, assai poco. E vorremmo qui analizzare propriamente tali possibilità in quel particolare settore che si riferisce all'istruzione professionale.

La scuola ed i mestieri.

Parlando di istruzione professionale, ci si riferisce, di norma, alla preparazione ai mestieri qualificati, caratterizzati da una ben determinata abilità manuale, con l'apporto di un più o meno rilevante contributo intellettuale: *éducation professionelle* in Francia

o nel Belgio, *vocational education* in Inghilterra ed in U.S.A., *Berufsausbildung* nei paesi germanici.

I mestieri qualificati richiedono almeno un anno di apprendistato. In U.S.A. è posto un minimo di almeno 4000 ore di tirocinio, equivalente, all'incirca, a due anni; alcuni mestieri ne richiedono fino a cinque o sei. L'operaio qualificato che consegue una particolare perizia in un settore più ristretto, entro il campo di attività professionale corrispondente alla qualifica, si definisce specializzato; la specializzazione rappresenta dunque — in questo caso — un ulteriore perfezionamento, sia pur parziale, ed è chiaro che su di una stessa qualifica di base possano svilupparsi e ramificarsi molteplici e differenti specializzazioni.

Ma, al di sotto delle professioni qualificate, esiste ancora una grande varietà di mansioni o professioni più semplici, che si imparano in breve tempo — pochi mesi o poche settimane — per imitazione, sul posto di lavoro, accanto all'operaio più anziano, senza un sistematico intervento della Scuola professionale. Se è richiesta solo abilità manuale o un particolare allenamento muscolare, si ritiene sufficiente un puro e semplice « addestramento al mestiere ». Tuttavia, anche in questi casi la scuola, ed in particolare la scuola popolare, dovrebbe intervenire per quelle fondamentali esigenze educative del cittadino che, in qualsiasi posizione sociale, è chiamato ad eleggere i propri magistrati; ha, o può avere, la responsabilità di una famiglia; deve possedere una chiara nozione di ciò che è lecito e di ciò che è illecito, dei suoi doveri e dei suoi diritti nei rapporti di lavoro e nella vita civile. L'alta percentuale degli infortuni sul lavoro e la frequenza delle malattie professionali che colpiscono questa umile categoria di lavoratori esige inoltre che siano impartiti gli insegnamenti dell'igiene e delle fondamentali nozioni pratiche di scienze, in quanto interessanti le condizioni in cui si svolge il mestiere.

Tra l'istruzione professionale vera e propria dei mestieri qualificati e l'addestramento ai mestieri non qualificati si insinua peraltro una nuova e diversa esigenza, che si riferisce alla preparazione dei cosidetti manovali specializzati. A differenza dell'operaio specializzato, che è un superqualificato, il manovale specializzato è un qualificato incompleto (*semi-skilled* nei paesi anglosassoni), in quanto possiede solo una piccola parte, ben delimitata, dalla formazione del qualificato. Nel lavoro a catena, il semiqualificato interviene nel processo produttivo per una singola operazione costantemente ed invariabilmente ripetuta. Ma, anche

se non debba essere posta come meta la qualifica, una formazione tecnica sistematica è in questi casi da ritenere indispensabile se non si vuole abbassare la personalità dell'operatore sino alla stregua di un congegno automatico appartenente all'impianto. Si aggiunga la considerazione del frequente rischio di disoccupazione cui sono soggetti i semiqualificati, sia per riduzione di manodopera conseguente ai perfezionamenti dei processi tecnici, sia per le crisi di sovraproduzione così frequenti nelle grandi organizzazioni industriali. Chi sa fare solo una parte di una cosa trova gravi difficoltà di reimpiego, ed è per questa ragione che negli Stati Uniti d'America si tende ad addestrare i semiqualificati almeno in due diversi mestieri, alternandoli ogni tre o quattro anni.

I sistemi di formazione professionale.

Nei maggiori paesi industriali del mondo la formazione delle maestranze qualificate e specializzate ha luogo attraverso la disciplinata collaborazione dell'azienda e della Scuola (sia questa statale, o comunque mantenuta da Enti pubblici, o da associazioni sindacali, o dalle stesse aziende).

Nell'azienda l'apprendista impara dall'operaio anziano la parte pratica del mestiere, o partecipando al normale andamento della produzione, o frequentando speciali reparti per apprendisti: in ogni caso il numero degli apprendisti non può superare una modesta aliquota del numero totale degli operai anziani. Nella scuola l'apprendista impara la teoria. Insorge qui anche la considerazione delle famiglie di mestieri affini, aventi a comune una parte, più o meno rilevante, della preparazione teorica ed anche di quella pratica. Così, ad esempio, costituiscono famiglie distinte i mestieri aventi per oggetto la lavorazione dei metalli (fabbri, aggiustatori, tornitori, montatori di impianti, ecc.) come pure quelle aventi per oggetto la lavorazione del legno (falegnami comuni, serramentisti, ecc.).

Anche nel caso che nella scuola si svolga solo la teoria, è bene che l'istituto scolastico intervenga, con periodici accertamenti, anche a controllare il progresso pratico dell'apprendistato aziendale. La scuola viene frequentata per un giorno ogni settimana, o in ore serali, o domenicali, o per determinati periodi dell'anno. Questo sistema trova oggi in Italia il maggiore ostacolo nei gravi oneri che l'assunzione di apprendisti apporta al datore di lavoro.

Altro sistema di formazione dei qualificati si attua nella scuola professionale a preparazione integrale, teorica e pratica. Tra i molti inconvenienti di questo sistema, oggi prevalente nelle scuole statali, basterà rilevare il costo assai elevato, la difficoltà di realizzare nella scuola un ambiente di lavoro equivalente a quello delle aziende, e, soprattutto, l'incertezza del collocamento degli allievi, verso i quali i datori di lavoro nutrono in genere più o meno giustificate diffidenze.

In pratica, ancor oggi, numerosissime maestranze si formano per semplice imitazione sul posto di lavoro, senza alcun intervento della scuola, con le sfavorevoli conseguenze a tutti note. Così, nella tradizionale azienda familiare, si preparano professionalmente i contadini, che pure costituiscono figure professionali tra le più complesse e tra le più gravide di responsabilità.

Qualunque sia il sistema di preparazione professionale, il film didattico può dare il suo contributo, sia da solo, come lezione filmata completa in sè stessa, sia inserito in un corso organico di lezioni, o di lezioni e di esercitazioni pratiche di mestiere.

Le lezioni filmate.

Un corso di lezioni filmate, senz'alcun altro ausilio di lezioni orali o di esercitazioni pratiche, potrebbe difficilmente conseguire la completa preparazione ad un mestiere, per quanto semplice. Ma per i mestieri non qualificati e semiqualificati che comunque richiedono un'adeguata preparazione e che interessano particolarmente il campo di azione specifico della scuola popolare, risultati essenziali potranno ottenersi per le nozioni scientifiche e tecniche elementari che non può ignorare il lavoratore generico, per la prevenzione degli infortuni, l'igiene del lavoro, i soccorsi d'urgenza. Per queste materie, che interessano in fondo tutti i mestieri, la lezione proiettata sullo schermo sarà infinitamente più efficace di qualunque lezione o conferenza verbale.

Nel vastissimo settore del lavoro semiqualificato, nelle industrie che lavorano in serie, ove la personalità del lavoratore singolo si confonde e si disperde nella complessa collaborazione di una massa anonima, il mezzo cinematografico consente di presentare il ciclo della produzione nella sua interezza, dalle materie prime e sussidiarie all'utilizzazione dei prodotti. E' in tal guisa possibile dare un senso all'umile lavoro dell'operaio; rendere questi consapevole del valore che riveste il suo apporto all'opera co-

mune, eccitare il suo interessamento per il grandioso fenomeno economico al quale partecipa.

E' indubbiamente assai più facile realizzare il film sussidiario di una lezione (che può essere anche documentario), che una lezione filmata. Nel primo caso è sufficiente una rappresentazione chiara e convincente in relazione all'argomento della lezione, essendo libero l'insegnante di utilizzare il film come meglio crede, di integrarlo con spiegazioni verbali in relazione alle reazioni degli spettatori, di trarre lo spunto per ulteriori insegnamenti. Ma la lezione filmata deve essere una lezione quasi perfetta, completa in sè stessa, che non lasci alcun dubbio o lacuna nelle scolaresche. Uno stesso argomento può essere trattato in scuole di diverso tipo con l'ausilio dello stesso film documentario, in quanto l'adattamento alla età ed alla preparazione degli allievi può essere lasciato al docente; ma lezioni filmate per lo stesso argomento devono essere appositamente elaborate per ogni tipo di scuola. Occorrono in questo caso, oltre ad un'esperienza didattica consumata, oltre ad una conoscenza adeguatamente approfondita dell'argomento e dell'uditorio, anche quell'acuta e misurata sensibilità che eviti la facile sopraffazione del mezzo tecnico o delle preoccupazioni estetiche sulle finalità dell'insegnamento.

Condizioni ideali offre il cinematografo alla lezione sperimentale, realizzando senza difficoltà ciò che sarebbe impossibile riprodurre nell'aula più attrezzata. Il film ci trasporta istantaneamente nelle località più lontane, ci fa assistere al cambiamento delle stagioni, ci presenta funzionanti apparecchi rari e dispendiosi; ritarda ed accellera i tempi a volontà, consente la visione dell'infinitamente piccolo e dell'infinitamente grande con eguale chiarezza; il cartone animato rende evidente i più complicati movimenti; tutti gli spettatori godono delle più perfette condizioni di visibilità, quali non si potrebbero realizzare in un aula, ma soltanto con lezioni individuali.

A questo proposito sarebbe lecito auspicare la produzione di completi corsi di lezioni filmate per quelle materie scientifiche e tecniche che richiedono un'adeguata dimostrazione sperimentale, in pratica così difficile ad ottenersi per un complesso di ragioni ben note a tutti. Forse sarebbe questa, allo stato delle cose, l'unica via praticamente attuabile per dar vita e interesse ad insegnamenti oggi inariditi e intristiti tra le pagine dei libri di testo; ed agli stessi insegnamenti sarebbe offerta un'utile guida per riprodurre essi stessi alcuni degli esperimenti, giovandosi della strumentazione disponibile nei laboratori annessi alle loro cattedre.

La preparazione ai mestieri qualificati.

Nella preparazione ai mestieri qualificati che l'articolo 11 del progetto di legge per la Riforma della Scuola affida agli Istituti professionali, il film può essere organicamente inserito, sia come sussidio didattico, a complemento di una lezione, sia a sostituzione di una lezione o di un ciclo di lezioni.

La considerazione già fatta sulle famiglie di mestieri offre l'opportunità di predisporre corsi di lezioni filmate e documentari didattici per tutte quelle larghe parti della preparazione teorica e pratica che sono comuni a più mestieri affini. Così, gli argomenti dei difetti del legno, del modo di agire degli utensili per la lavorazione di questo materiale, dei collegamenti e delle connessioni delle tavole e delle travi, dell'organizzazione razionale del laboratorio di falegnameria, interessano sia i falegnami comuni che i carpentieri, i modellisti, i serramentisti, i mobilieri, gli ebanisti. Per la preparazione professionale dei fabbri, dei tracciatori, degli aggiustatori, dei tornitori di metallo, dei meccanici generici, dei montatori di macchine e di impianti si potranno utilizzare film opportunamente predisposti per illustrare il corretto impiego degli strumenti di misura, i difetti di lavorazione e le relative cause, l'impiego degli utensili, le posizioni di lavoro, i diversi spedienti relativi al montaggio dei pezzi ed alla successione delle fasi di lavorazione per eliminare perditempi o cause di errore. Analoghe considerazioni possono farsi evidentemente per altre famiglie di mestieri.

Anche la Storia dell'arte, elemento essenziale nella formazione dell'artigianato artistico, trova il più efficace svolgimento attraverso il film. Questo, infatti, consente all'insegnamento un contenuto concreto ed un indirizzo conforme allo scopo, difficilmente conseguibile altrimenti, per qualsiasi mestiere che faccia appello al senso estetico, all'originalità creativa, all'educazione del gusto.

Il film nella preparazione professionale degli agricoltori.

Un particolare rilievo assume il cinema didattico nella preparazione professionale degli agricoltori. E' noto come sino ad oggi non sia esistita una vera e propria preparazione professionale organizzata nel campo agrario. Di fronte a milioni e milioni di contadini le scuole d'avviamento agrario non raggiungono i

quarantamila allievi, per la maggior parte non appartenenti a famiglie di coltivatori, e che, comunque, non intendono dedicarsi alla vita dei campi. Le scuole tecniche agrarie, che hanno meno di un migliaio di allievi, si dirigono ad una ben precisa e limitata categoria di tecnici: gli agenti rurali. Gli istituti tecnici agrari preparano impiegati e dirigenti.

Ma una vera scuola per contadini coltivatori diretti, adatta alle loro necessità ed alle loro possibilità di frequenza non può esistere se non distaccandosi completamente dalle ordinarie strutture scolastiche ed assumendo forme di diffusione capillare analoghe a quelle della scuola popolare.

Questa via dovranno dunque seguire i nuovi istituti professionali per l'agricoltura previsti dall'art. 11 del progetto di legge per la Riforma della Scuola, ove non intendano limitare la loro azione al ristretto settore degli specializzati. Anche in questo campo occorrerà, dunque, la collaborazione dei maestri elementari, che sono presenti dappertutto, che conoscono i giovani e le loro famiglie e che più facilmente possono mantenere i contatti anche dopo il termine dell'obbligo scolastico. Gli stessi maestri possono assumere alcuni insegnamenti di carattere generale che sono necessari nella formazione di un pur modesto conduttore di azienda agraria familiare, sia piccolo proprietario, o compartecipante, o semplice affittuario. Ma per gli insegnamenti di carattere prettamente professionale, che si riferiscono alle coltivazioni, agli allevamenti, alle malattie delle piante e del bestiame, alla difesa dagli insetti dannosi, alle concimazioni, al corretto uso degli utensili e dei macchinari moderni, il maestro elementare non basta: occorre l'intervento dell'insegnante tecnico, che difficilmente può essere reperibile sul posto e che potrà intervenire solo per un limitato numero di lezioni e dimostrazioni, in un sistema coordinatamente organizzato di cattedra ambulante.

In una forma di istruzione così congegnata, che d'altra parte è l'unica attuabile per la preparazione professionale integrale delle grandi masse degli agricoltori, il cinema didattico si inserisce necessariamente quale elemento essenziale, completando e prolungando nel tempo l'efficacia della lezione del tecnico specialista ed offrendo, di fronte al contadino, così diffidente ed alieno dal prestar fede alle parole, un mezzo di penetrazione convincente e di efficacia irresistibile. Si aggiunga l'interesse attrattivo che, anche indipendentemente dall'argomento, offre la proiezione cinematografica di fronte alle masse rurali, che forse, e

senza forse, non altrettanto facilmente sarebbero attratte, dopo una giornata di faticoso lavoro, da una ordinaria lezione cattedratica. La cattedra diventa così una vera scuola ambulante, che si trasporta da luogo a luogo su un automezzo corredato da ogni necessario sussidio didattico: cinema, collezioni dimostrative, ecc., che raggiunge il contadino, diremmo quasi a casa sua, nei più modesti centri rurali, ovunque abbia sede una scuola elementare.

Le condizioni cui deve soddisfare il film didattico.

Si è già accennato al caso non infrequente nella realizzazione di film didattici, in cui il tecnico del cinema ha preso la mano al docente, conferendo in definitiva alla proiezione un carattere spettacolare, ma superficiale e a tutto svantaggio del risultato didattico, che deve essere misurato in rapporto al valore delle cognizioni durevolmente maturate ed assimilate dagli spettatori. Non deve pertanto sembrare vieta pedanteria se si raccomanderà di dare a ogni film uno scopo ben definito e delineato, che appaia senza possibilità di equivoci sin dalle prime battute e dalle prime scene e che venga opportunatamente ricapitolato alla fine, allorquando dovranno essere poste bene chiaramente in evidenza le conclusioni che si devono trarre, i principi scientifici e tecnici che sono intervenuti, in campo di applicazioni dei risultati. Con ciò non si vuole escludere l'episodio, che anzi è assolutamente necessario; l'elemento emotivo, lo spunto comico o drammatico sono quasi indispensabili per tener desto l'interesse, a condizione di non prevalere al punto di sommergere o da offuscare il soggetto principale. Come ci sono lezioni noiose, esistono del pari film didattici noiosi al punto da indurre gli allievi a squagliarsi quatti quatti dalla sala, profittando dell'oscurità. Gli inglesi hanno coniato un'apposita espressione per designare questo sgattaiolare degli studenti durante le lezioni filmate: il *crowling*, che sarebbe qualcosa come il nuotatore sott'acqua, attenti che la testa non si proietti sullo schermo.

Non si raccomanderà mai abbastanza la semplicità e la chiarezza d'espressione nelle didascalie, troppo spesso malate di retorica, sia che risentano i riflessi di un dannunzianesimo deteriore, sia che ricopino i pensierini del componimento scolastico. L'eleganza di stile non si consegue con l'abuso degli aggettivi, degli ammirativi e dei superlativi; si lasci parlare lo schermo e si limiti il commento a ciò che è necessario, con sobrietà e preci-

sione di stile. Sarà invece opportuno fare appello, ogni qualvolta se ne presenti l'occasione, allo spirito critico, alla curiosità, anche alla diffidenza dello spettatore, evitando di scodellare le verità che si possono invece discutere e dedurre: guidando gli allievi a scoprirle essi stessi per via di ragionamento, confrontando ed esaminando le opposte tesi. E qualora l'argomento presenti qualche lato oscuro o non bene definito, se qualche particolare lascia adito a dubbi o a incertezze, anzichè sorvolare col facile diversivo dell'accompagnamento musicale, occorre spendere il tempo e le battute necessarie per affrontare e risolvere esaurientemente ogni quesito. E quanto alla musica, che se ben dosata può raggiungere un piacevole effetto, non se ne deve d'altra parte abusare fino a lasciarle assumere un'importanza predominante a detrimento delle didascalie.

Fatte queste doverose riserve, dobbiamo peraltro confermare la nostra quasi illimitata fiducia nelle possibilità didattiche della cinematografia in ogni settore dell'educazione ed in particolare in quello professionale.

Carlo Alberto Cavalli

Esempio di lezione sul film spettacolare

Si usa affermare oggi comunemente che il cinema è entrato nella scuola: e l'affermazione appare senza dubbio vera, almeno per quanto concerne quel certo numero di scuole le quali, essendo venute in possesso dell'attrezzatura meccanica necessaria, usano effettuare proiezioni saltuarie o periodiche per gli alunni. Ma questa constatazione di fatto ci trattiene ancora molto lontani dal significato più sostanziale e decisivo che si vorrebbe poter attribuire alla ricordata espressione. Parlare di cinema nella scuola, se si esca dai riferimenti esclusivamente materiali, deve infatti significare affermazione di un rapporto intrinseco e giustificato nei suoi principi ordinatori fra una didattica cinematografica e l'organismo didattico in cui consiste la scuola. E' dalla illuminazione di tale rapporto che può nascere efficacemente un esempio di lezione sul film. Crediamo quindi che il nostro tema possa articolarsi come segue: *a*) l'uso del cinema spettacolare nell'ambito dell'organismo didattico; *b*) sostanza e schema della cinelezione.

1) — *L'uso del cinema spettacolare nell'ambito dell'organismo didattico.*

Per chi abbia — come un insegnante non può non avere — chiaro il concetto di processo educativo così come esso va quotidianamente arricchendosi e articolandosi sotto una sempre più intensa indagine critica, deve apparire intuitivamente evidente l'asserzione seguente: non può esistere una pedagogia del cinema, o una *filmologia pedagogica*, come oggi si dice molto sovente: esiste e può soltanto esistere un modo di ricondurre il fatto filmico, come ogni altro fatto ritenuto utile, nell'ambito del processo educativo, criticamente inteso: cioè una didattica del cinema. Non ci soffermiamo su tale asserzione (già fatta oggetto altrove di attenzione critica) sperando

che la sua esattezza — come naturalmente accade dell'idea che ha in sè sufficiente lievito di verità — possa risultare evidente dall'armonia delle determinazioni pratiche che potremo trarne.[1]

Al fine di chiarire tali determinazioni occorre qui un breve esame di quello che genericamente si è detto « fatto filmico ». Si tratta di richiamare semplicemente una valutazione del cinema come espressione o linguaggio, che oggi non soffre più di eccessive incertezze: essa consiste nella distinzione di un *linguaggio cinematografico* che si limita alla riproduzione dinamica di elementi della realtà. Senza entrare in particolari — come altrove si è fatto [2] — ci limitiamo qui a indicare il criterio in base a cui è possibile tale discriminazione. Il cinema, nato dalle possibilità tecniche di una civiltà industriale, rimane debitore a questa del suo risultato più immediato: la riproduzione meccanica della realtà fono-visiva (per un processo che trova un termine comprensibile di paragone con quelli di riproduzione fonografica e fotografica). Ma è soltanto nel momento in cui questo processo meccanico di riproduzione viene impiegato secondo le leggi della espressione, che nasce il linguaggio cinematografico nelle sue varie forme. Crediamo di aver dimostrato altrove come quello che comunemente, con un'espressione impropria, ma resistente nell'uso, si nomina « film didattico », e che noi preferiamo indicare come *cinesussidio,* ha in genere le caratteristiche della semplice riproduzione meccanica: e come questo — lungi dall'essere un male — sia l'unico modo in cui anche il film-linguaggio si può efficacemente impiegare come sussidio didattico. Qui a noi interessa invece il film-linguaggio vero e proprio, quello che va sotto il nome comune di *film spettacolare o ricreativo,* e che noi crediamo meglio definire con il termine di *cinetesto,* in quanto lo si impieghi come materia di un rapporto educativo di una *lezione,* inserita organicamente in un « corso », comprendente lezioni di ogni altro genere.

* * *

Fin qui si è cercato di definire in primo luogo il criterio in base al quale si deve pensare l'uso del cinema nel processo educativo; e in secondo luogo si è individuato il tipo di film di cui intendiamo parlare — quello spettacolare o ricreativo — distinguendolo dall'altro tipo di film — quello didattico (dall'uso dif-

[1] v. su questo argomento una nostra nota su « L'esigenza critica sistematica come condizione di una didattica del cinema » in « *Cinedidattica* », Milano, marzo 1953.

[2] v. « Appunti per la fondazione riflessa di una didattica cinematografica », in « *Scuola e Città* », Firenze, aprile 1953.

ferente) . E' possibile ora domandare quale debba essere il posto che un film spettacolare, in quanto cinetesto, può avere nell'organismo didattico o « corso » di cui si è detto. Ma come dobbiamo concepire questo organismo?

Un « corso » di lezioni che — rifacendosi al principio di unità di insegnamento — tenda ad offrire all'allievo i mezzi per il possesso almeno essenziale della realtà (e la scuola popolare ci sembra, più di ogni altra scuola, diretta immediatamente a questo fine) non può prescindere da una organizzazione delle « materie » compiuta da un lato in base al significato proprio di ciascuna nella economia della coscienza umana, e dall'altro in funzione della intensità con cui si intende approfondire quel significato nella particolare situazione. Questa è una conseguenza naturale della funzione sociale della scuola. E' evidente cioè che ciascuna forma di attività spirituale nella sua realizzazione scolastica deve riflettere la situazione e il valore proprio della attività medesima nella realtà sociale. E questo concetto, approfondito (come qui non possiamo approfondire), si risolve in un altro: quello della confluenza di ognuna di codeste forme nella sintesi di cultura e di lavoro richiesta oggi in tutti i settori della nostra educazione come una esigenza fondamentale e insostituibile della società umana, e della nostra in particolare. La scuola popolare sente particolarmente — vorremmo dire costituzionalmente — tale situazione, poichè essa è la scuola in cui una esperienza di lavoro fisico già più o meno maturata cerca la propria integrazione intellettuale, e implicitamente una elevazione morale-sociale. La scuola popolare deve quindi costituirsi (e si costituisce di fatto) un piano organico di lavoro in cui il circolo cultura-lavoro sia viva e fluida funzione di arricchimento umano, implicando in sè ogni umana attività.

Un pensatore molto acuto — il Kilpatrick [3] — ponendo in relazione questa circolarità di cultura-lavoro con il metodo scientifico-sperimentale o critico che è all'origine del mondo moderno, ha con maggior semplicità di mezzi di molti altri, ma giovandosi delle loro comuni conclusioni, messo in luce come l'implicazione reciproca fra l'attività intellettuale e quella fisica e meccanica sono possibili fruttuosamente e integralmente soltanto sul piano di una *mentalità critica*, che condiziona necessariamente la struttura sociale; e come quindi il nostro tempo, sia nella sua struttura morale-sociale che nel suo processo scientifico meccanico, esiga una scuola capace di formare una tale mentalità critica. Conclusioni,

[3] W. H. Kilpatrick: « Educazione per una civiltà in cammino », Firenze 1948.

queste, dimostrate fra noi dal nostro pensiero pedagogico degli ultimi cinquanta anni. Oggi, in altri termini, non si discute più (tranne che da parte di un tradizionalismo dogmatico di ben scarsa eco) sul fatto che compito della scuola sia la formazione di un'attitudine critica nei riguardi della realtà: un'attitudine ad impiegare il lavoro come continuo vaglio pratico, sperimentale, delle conquiste del pensiero, e il pensiero a sua volta nella direzione, nel controllo, nella organizzazione del lavoro; tenendo ben presente che termini come *esperimento, vaglio pratico, direzione, controllo, organizzazione* implicano a loro volta una formazione morale-sociale senza di cui essi non avrebbero alcun significato od efficacia. Ecco quindi i criteri di costituzione di un organismo didattico adatto alle esigenze della nostra società. Per essi può dirsi senz'altro che tutti gli atteggiamenti umani nei riguardi della realtà debbano essere raccolti nella scuola in una *riflessione* che ci liberi da quanto di antisociale (e quindi di irriflesso, immorale, caotico) in essi si contiene. Ogni « materia », ogni fenomeno di umano interesse non può essere quindi che accolto in tale forma nel « corso » di lezioni in cui la scuola — e nel nostro caso la scuola popolare — si concreta. Il problema dell'inserimento del cinema come spettacolo nell'organismo didattico ci appare dunque a questo punto della nostra indagine formulabile come segue: quale funzione — positiva o negativa — ha il fatto filmico nella struttura sociale? che cosa può e deve fare la scuola per impiegare utilmente il cinema spettacolare (e cioè appunto il fatto filmico nella sua funzionalità sociale) agli effetti della formazione critica dell'individuo?

* * *

Le indagini sul significato che il cinema ha nella nostra società non datano da oggi, e non ci è possibile riassumerle in modo adeguato.[4] Dobbiamo limitarci a rimandare alla vasta letteratura in materia (reperibile soprattutto nelle collezioni delle nostre più serie riviste specializzate) chi voglia controllare la validità dell'affermazione che enunciamo qui di seguito come quella che riassume — secondo noi — l'essenziale conclusione di quelle indagini: il cinema, sia per quella sua natura suggestiva che gli psicologi definiscono addirittura « ipnoide », sia per il suo contenuto, studiato (in funzione di uno sfruttamento commerciale) per sollecitare gli istinti e le passioni più elementari, sia ancora per il fatto economico

[4] D'ora in poi useremo il termine « cinema » per indicare senz'altro il cinema spettacolare o ricreativo.

della sua attingibilità da parte di tutti — ha contribuito (insieme con i fumetti) ad un vasto processo di elementarizzazione del livello intellettuale, morale e sociale delle masse. Ci sembra inutile qui esaminare la questione se nel processo che si è detto e si constata in atto sia il clima a influire sulla società o viceversa. Qui si propende per la tesi equilibrata che sostiene la reciprocità di tale influenza. Ma è fuori dubbio che la scuola deve tener conto di questo, che è il significato fondamentale del cinema, e considerare quest'ultimo in conseguenza. Il problema che si pone è quindi — per la scuola — quello di mettere l'individuo in grado di dominare il fatto filmico — come ogni altro fenomeno della realtà ambientale — invece di lascersene assorbire e degradare. Il che, per rifarci ai termini poco prima impiegati, vuol dire appunto *formare nell'individuo una mentalità critica nei confronti del film.* E a questo punto riteniamo maturo il discorso per affrontare direttamente l'argomento della lezione sul film.

2) - *Sostanza e schema della cinelezione.*

Stabilita la formazione di un'attitudine critica come il fine immediato dell'introduzione del cinema nella scuola — e massime in una scuola popolare — si può — richiamando il concetto già esaminato di « corso » o organismo didattico — formulare il criterio con cui occorre fare la scelta dei film per le cinelezioni (criterio che, come vedremo, domina il primo momento della cinelezione medesima): quello della *organicità.* Ma non vorremmo che tale criterio, fin troppo ripetuto a parole nella nostra scuola, desse luogo a false interpretazioni. E falsa interpretazione sarebbe, ad esempio, quella di chi volesse scegliere i film concordandone estrinsecamente la materia con quella di altre lezioni del corso, scientifiche o storiche, e via dicendo, oppure scegliendo d'arbitrio i film cosiddetti « sani » e scartando gli altri. False interpretazioni ambedue: la prima, perchè la connessione non deve — soprattutto in una scuola popolare — trovasi in elementi scolastici, ma deve esser vista rispetto al blocco dell'intera esperienza già solidamente esistente in ogni allievo; la seconda, perchè il cinema « cattivo » si combatte non ignorandolo ma esaminandolo, criticandolo, come il demonio non si esorcizza nascondendoglisi, ma rivolgendogli direttamente il « vade retro » di rito. L'unico modo di intendere l'organicità, soprattutto in una scuola popolare, è quidi quello di aderire *in toto* alle reali esigenze manifestate dagli allievi *quali che esse siano*: e quindi di portare nella scuola i film di « genere » e di

contenuto esattamente corrispondenti — salvo quanto si dirà qui appresso — alle preferenze manifestate fuori di scuola. Ma anche qui farebbe un lavoro inutile chi volesse meccanizzare questo criterio, scegliendo i film sulla base di rilevamenti statistici più o meno precisi. Qualsiasi rilevamento (nella necessaria media statistica operata su dati relativi a grandi masse) rimane al di sotto, per aderenza alle esigenze di un gruppo, alla libera manifestazione e composizione delle esigenze individuali di tutti i membri del gruppo. E il gruppo di cui si parla, in quanto scuola popolare, ci si profila nel sostanziale aspetto che deve assumere se vuol impegnarsi in una realtà effettivamente umana: l'aspetto di una società di individui, cui la dura esperienza quotidiana di lavoro ispira una decisa esigenza di progresso spirituale, di quel progresso che solo il gruppo sociale — per la forma completa di umanità che in esso si elabora — può permettere al singolo di realizzare. Ecco quindi come il gruppo-classe (o il gruppo-centro di lettura) diviene arbitro di una scelta che potrà essere pianificata e resa organica in relazione alle particolari situazioni (noleggio di film, possibilità di uso dei proiettori, locali, ecc.). E' su un gruppo di film scelti nel modo indicato — con il conforto e la consulenza del maestro — che dovrà quindi svolgersi il «corso» di cinelezioni. Si è detto sopra che questi film dovranno esser scelti aderendo ai gusti degli allievi. L'accenno da noi fatto qui al maestro è intenzionalmente diretto a dare — come abbiamo preavvertito — a questa affermazione (che potrebbe esser sembrata iconoclasta nei riguardi della moralità e dignità scolastica) le sue giuste dimensioni. Esse stanno nella medesima dimensione morale che il maestro riesce a *creare* nel gruppo-classe. Anche in questo caso — come sempre in un'educazione aderente all'uomo — il problema della disciplina diventa problema *interno* del gruppo-classe; e il suo «fuoco» è il maestro con la propria coscienza, illuminante dalle sue meditate profondità le altre coscienze. Ecco perchè — nonostante la larghezza della ammissione fatta sopra circa i generi e i contenuti dei film — noi ci attendiamo che nella scuola non entrino se non film degni della scuola. Ed è questa la prima vera forma di lezione sul cinema che la scuola popolare viene così ad impartire ai propri allievi: è — questo vaglio di film già visti o altrimenti conosciuti — un fatto fondamentale, come quello che pone l'allievo *al di sopra* del film e gli dà l'iniziale coscienza del suo diritto e della sua possibilità di critica nei riguardi di questo. Ed è quindi questa la forma iniziale (sebbene in sè medesima insufficiente) di cinelezione: come

una propedeutica tendente a realizzare lo spirito in cui — soltanto — può esser incominciato un corso di cinelezioni. Non sapremmo mai raccomandare al maestro, quindi, la prudenza in iniziative del genere: se il maestro non è sicuro della propria capacità di controllo dei suoi allievi e del fatto filmico, ci sembra preferibile per lui non affrontare un compito che si risolverebbe in un insuccesso o — nel migliore dei casi — in un'apparenza.

* * *

Risolta la questione dell'*atteggiamento di fronte al film*, può avere inizio la cinelezione come lezione sul film.[5] Qui, nei confronti dei film scelti e proiettati, il compito dell'insegnante è anche più duro. Si è già accennato all'effetto *ipnoide* del film: per esso lo spettatore si trova, per così dire, *riversato nell'immagine mobile* e fatica a tornare — anche a luci accese — dalla dimensione del modo di ombre dello schermo (spazio, tempo, ambiente ideale della vicenda, atmosfera fatalizzata dalla volontà del regista, in cui quindi qualsiasi atto anche di eroica volontà del personaggio è *passivamente condiviso* dallo spettatore nella subcoscenza della predestinazione di tutto), dalla dimensione dello schermo — dicevamo — alla dimensione del suo mondo naturale. Questo *ridimensionamento* (ci si scusi il termine) dell'allievo-spettatore, la rapidità nel riacquisto della propria personalità da parte di lui, è il primo compito del maestro (ed è inutile avvertire che questi deve anzitutto averlo assolto nei propri riguardi). Occorre che egli trovi per ogni film la formula (frattura logica, osservazione del particolare, confronto d'ambiente ecc.) adatta ad attivizzare il suo pubblico, ancora nella scia del film e sotto la reazione astenica demoralizzante, della propria grigia realtà. Occorre, in altri termini, attivizzare il gruppo-classe, cercando nel film l'elemento di attivizzazione. Ma sarebbe un grave errore psicologico — d'altra parte — l'iniziare questo processo attivizzante *durante il film*, attraverso la rottura dello « stato ipnoide » di cui si è detto. Il far ciò — in qualsiasi modo lo si faccia (osservazioni critiche, inviti a notare elementi parti-

[5] Qui sarà bene avvertire che la priorità della questione che abbiamo detta propedeutica, sulla lezione vera e propria ha piuttosto valore *logico* che *didattico*: sarà in concreto quasi sempre impossibile formulare preventivamente un piano di proiezioni. Sarà molte volte opportuno modificare un tale piano durante la sua attuazione, in relazione alla maturazione della esigenza critica nel gruppo-classe. Sarà infine necessario talvolta lavorare fin dall'inizio sul film proiettato (scelto quindi dal maestro, in base, se possibile, alla media statistica dei gusti di cui si parla nel testo). Nell'ambito della didattica concreta, quindi, il momento propedeutico e quello successivo si fondono, senza per questo *confondersi.*

colari del film, commento al racconto) — genera in spettatori ancora privi di quel distacco critico, che è il risultato, appunto, dell'educazione al film, un senso evidente di disagio: il film non viene compreso a sufficienza, e in più tale incomprensione ingenera reazioni negative verso chi ne è causa. Occorre invece convincersi che nello spettatore ingenuo o acritico lo stato ipnoide è connaturato alla comprensione del film, causa ed effetto insieme di essa, e non può essere *direttamente* da essa disgiunto. E' raro che di per sè il film offra elementi attivizzanti: film come ad esempio quelli di Cayatte, in cui la tesi, scoperta e violenta, si presta ad una discussione (sì anche in una scuola popolare! non si tratta di superfilm e la scuola popolare è scuola di gente già molto matura) son piuttosto infrequenti. Ecco allora la necessità di destare la critica; e ove questa sia difficile riversare direttamente sul film, soccorrerà la struttura di gruppo sociale che abbiamo raccomandata per la classe; si potrà raggiungere cioè criticamente il film in modo mediato, attraverso la critica a coloro su cui cade la responsabilità della scelta. La questione se il film valga il tempo e il denaro spesi in essi e sottratti alle altre attività scolastiche, è generalmente di interesse tanto più vivo, quanto più solida è la socialità, cioè la vita in comune del gruppo classe. E tale questione si converte con naturale immediatezza in quella se il film sia *bello o meno*. Un'analisi della « bellezza » del film dovrà essere molto cauta, e tener continuamente conto del fatto che il godimento dato dal film medesimo è in moltissimi soggetti in proporzione diretta della loro suggestionabilità *irriflessa*, e quindi in proporzione inversa delle loro capacità di riflessione e di critica. Un tentativo di giustificazione critica mal riuscito, per quella che il Thorndyke ha chiamata la *legge dell'effetto*, indebolisce e spesso estingue la volontà di proseguire sulla via critica, determinando una chiusura a ogni sforzo altrui di confutazione. Il soggetto rifiuta in tali casi semplicemente la discussione, e si ritira in un accarezzamento irriflesso del mondo apertogli dal film: così come chi legge poesia spesso rifiuta qualsiasi invito alla riflessione sul valore reale dei versi preferiti, amando meglio il piacere della loro formale estrinseca armonia. Molto più facile è invece il potenziamento delle posizioni di rifiuto di elementi filmici. Da queste e dagli opposti tentativi di giustificazione dei medesimi elementi, sostenuti questi ultimi (per le ragioni dette) almeno parzialmente dal maestro, può nascere l'indagine e l'approfondimento di valori estetici intuitivi, che a loro volta, quasi sempre, si convertono quasi inavvertitamente in valori morali

(secondo l'ingenua identificazione originaria del *bello* e del *buono*). Su tali valori — una volta giunti ad evidenza — la rielaborazione critica può realizzare i suoi migliori risultati. E si sorvola poi su tutto quel complesso di elementi che il contenuto di quasi tutti i film può offrire all'ampliamento, (anche questo critico) dell'orizzonte di esperienze di ogni rilievo. Ma se sorvolare intendiamo sulle ricerche per le quali gli allievi possono essere indirizzati da episodi o ambienti o costumi del film a letture di libri, riviste, enciclopedie ecc., ci preme invece porre in luce l'importanza dell'approfondimento dei significati umani emergenti dal mondo del film. Citiamo due « generi » particolarmente adatti a questo approfondimento: il film « gangster » e quello di guerra. L'uno e l'altro han continuo bisogno di una idea di *giustizia* che avalli e giustifichi l'idea di *violenza*. Non è neppure il caso di sottolineare come la critica al rapporto troppo spesso esistente fra questi due termini possa risolversi in una scuola di esperienze morali-sociali. Sta, crediamo, più in questa forma di esperienza che in ogni altra, la possibilità di riversare il breve mondo aperto all'allievo dal suo lavoro quotidiano, con le sue limitazioni e le sue necessarie (ma spesso troppo pesanti e mal sofferte) mortificazioni fisiche, nell'ambito della rielaborazione intellettuale, attivando il circolo lavoro-cultura di cui iniziando abbiamo esaminato la natura. Ove il mondo del film non si presenti irrelatamente, diremmo dogmaticamente, con un valore esclusivamente fantastico, come un'apertura d'occasione; ma invece sia visto come termine di riferimento di un'altro mondo, quello dello spettatore-allievo, e quindi offra « punta di presa » per ingranarlo in quest'ultimo, allora esso potrà divenire — nei limiti che si comprendono — elemento di esperienza concreta e quindi pesare come fattore positivo *ambientale* nel processo educativo dell'allievo medesimo. A questo fine, appunto, il mondo individuale e l'ambiente dell'allievo devono continuamente esser posti a fronte e servir di misura al mondo e all'ambiente del film. Questo commisurarsi reciproco è di per sè un procedimento critico, attraverso il quale il mondo del film viene a perdere gradatamente i suoi misteri e molti falsi fascini, mentre l'altro mondo, quello vero dell'allievo, si arricchisce di valori. E questa misura continua ci sembra perciò il mezzo per quel progredire del processo educativo dianzi accennato. In genere il *realismo* cinematografico di qualsiasi origine (c'è in America e dovunque un « realismo », la cui « maniera », anche se li appesantisce e schematizza, non soffoca interamente gli aspetti del reale) è il terreno sul quale più facilmente e profondamente

mette radici la valutazione critica del giovane e dell'adulto. Spetta al maestro non lasciar cadere i frutti di tale valutazione e porli anzi in stretta connessione con quelli tratti da altra attività scolastica. In ciò egli è sempre molto aiutato dalla naturale funzione di sintesi già largamente posseduta dagli allievi: funzione che si esercita di continuo in ogni individuo dopo l'adolescenza, nel ricostruire perennemente una visione più ampia e profonda della realtà. Ed è nell'ambito di questa ricostruzione, fine comune dell'allievo e del maestro, che la didattica del cinema confluisce naturalmente e si riversa nella generale condotta didattica della scuola.

* * *

La sostanza della cinelezione che si è qui sommariamente indicata è quella di *una* e di *tutte* le cinelezioni di un corso popolare. La sua unicità deriva dalla sua necessaria astrattezza, che riunisce in un unico quadro elementi non sempre e non tutti verificabili in ogni incontro con un film. Ma tale astrattezza apparrà forse meno grave a chi vorrà osservare che gli elementi di cui ci siamo serviti sono in genere non tanto la generalizzazione di fenomeni particolari ciascuno ad una singola lezione, quanto la individuazione di alcuni fattori così intrinseci alle situazioni esaminate da poter essere considerati quasi tutti come costanti, pur se non tutti rilevabili a chi faccia i primi passi sulla via del cinema scolastico. Così il concetto di selezione iniziale del film da proiettare come misura del livello di « dignità » del gruppo-classe, l'effetto *ipnoide* del film e le sue conseguenze, la necessità del *ridimensionamento* e quindi di ricerca degli elementi attivizzanti del film, la creazione di elementi indiretti (il film valeva il suo prezzo in tempo e denaro?) e diretti (il film è bello o brutto? buono o cattivo?), il significato della « legge dell'effetto », la funzionalità e la maturazione del mondo dell'allievo nella valutazione del mondo del film, e infine la connessione spontanea dei risultati di ogni critica con ogni altro risultato dell'attività del gruppo classe: tutti questi elementi della lezione ci appaiono abbastanza costanti da poter costituire (ed è per questo che li abbiamo sintetizzati nella loro *logica*, ma non *didattica*, successione) lo *schema di una lezione* sul cinema spettacolare.

* * *

In merito alla quale ci restano da fare, alla fine, alcune osservazioni non trascurabili per chi voglia iniziare per suo conto il collaudo e l'approfondimento di queste nostre idee. In primo luogo queste: che tutto il lavoro di critica del film da noi delineato fin

qui non può esser limitato a un solo, o a due, o tre film. Per essere aderenti alla realtà e alla nostra esperienza vorremmo anzi avvertire che ben difficilmente lo schema di lezione da noi indicato può essere impiegato fin dall'inizio nella sua integrità: molte delusioni in materia dovrà affrontare chi si ponga al cimento: delusioni che — tuttavia —, se egli avrà concepito esattamente il valore del rapporto educativo, avranno per oggetto non tanto o non soltanto i suoi allievi, quanto lui medesimo e la sua esperienza; e in tal senso (e solo in tal senso) gli apriranno la via ad un'esperienza via via più feconda. La seconda osservazione è quella — trita assai in altra sede (ma qui utile a ricordarsi proprio per la indifferenza con cui in altra sede vien nei fatti sempre ignorata) — che lo *schema*, la lezione di cui si è cercato di dare l'esempio, come ogni schema e ogni esempio, non soffre imitazioni meccaniche, e in tanto vien posto, in quanto si ha fiducia nell'iniziativa attivistica di chi legge: senza la quale gli schemi, i metodi, gli esperimenti — come ognuno sa — divengono larve vuote e tristi nelle mani di chi voglia ripeterli. E se un'intenzione esula dall'animo con cui abbiamo esposto queste nostre idee, essa è quella che una nuova automatica tecnica venga ad aggiungersi alle troppe già accumulate senza afflati educativi nella nostra tradizione scolastica.

Raffaele Laporta

L'organizzazione della cineteca scolastica italiana

Il cinema è stato definito arte-industria. La legislazione francese che non si è dimostrata insensibile alla molteplice fisionomia del cinema, nella premessa alla sua legge sul cinema, parla proprio di arte-industria; ma quando poi si trova costretta a precisare che vi è un altro cinema, il quale merita diversa considerazione per le sue finalità culturali ed educative, lo definisce sul piano legislativo come *cinéma non commercial.* Infatti al legislatore, in sede di normazione di rapporti umani prevalentemente industriali, commerciali e fiscali, non interessa la possibiltà per il cinema di fare del bene o del male, di istruire o meno, di rispettar la cronaca o d'inventare la storia, ma gli interessa solo la necessità pratica di riconoscere positivamente che vi è anche un cinema che non ha nè origine nè fini commerciali, ed al quale dunque è impossibile applicare i criteri del controllo e della tassazione commerciale.

La legge italiana oggi tenta di andar oltre, e vuole, allo scopo di favorire l'incremento della funzione specifica del nuovo e diverso cinema, stabilire in linea teorica generale l'esigenza di una realtà concreta: quella dell'uso che in pratica già si fa del film con scopi diversi da quelli dello spettacolo commerciale.

Il Senato della Repubblica aveva già approvato una legge il cui titolo parlava di *provvidenze a favore della cinematografia popolare ed educativa,* definendo un settore specifico di responsabilità del film (legge Lamberti dell'11 maggio 1950). Ma ora il Parlamento italiano ha approvato una Legge, divenuta quindi patrimonio dello Stato ed efficace strumento realizzativo dell'educazione, che sancisce la libertà dell'uso del film didattico nella scuola con fini didattici, libertà cioè da ogni controllo (nei limiti della Costituzione, s'intende) di carattere normativo e commerciale, ed esenzione fiscale e doganale per il film a *carattere didattico* che il Ministero della Pubblica Istruzione definisce d'interesse didattico e intende importare dall'Estero mediante preventiva dichia-

razione della finalità e dell'uso didattico nella scuola (Legge Segni n. 2868).

Dunque per la prima volta nel mondo, a quel che ci consta — e questo è un onore per l'Italia — la Legge dello Stato riconosce l'esistenza di un altro tipo di film che definisce *didattico* o a *carattere didattico.*

Così posto il problema, se riguarda gli studiosi sotto il punto di vista delle funzioni e dei limiti della didatticità del film, non riguarda l'amministrazione ministeriale se non in quanto esso richiede *contributi* giustificati in sede di bilancio, opera di uomini che sono a servizio dello Stato, e attività amministrative che interferiscono negli orari, nei programmi e nella organizzazione scolastica.

Questo è dunque il problema generale: l'organizzazione.

Tipo di organizzazione.

Il cinema è uno dei padroni del mondo. E qui non si vuole accennare alla sua facoltà suggestiva che ne ha fatto uno strumento universale politico e ideologico, ma al fatto che uno dei più ingenti capitali che si muovono e operano fra gli uomini è il *capitale cinematografico.* Questo a sua volta accorre verso l'industria ed il commercio del film perchè essi garantiscono, attraverso l'organizzazione di un mercato internazionale, l'investimento finanziario ed i profitti al capitale stesso, oltre che una larga remunerazione a tutti i prestatori d'opera.

Essendo dunque il film un *prodotto tipico,* esso richiede una organizzazione che risponde alle esigenze del prodotto stesso ed alla natura ed estensione delle richieste da parte di un mercato specifico.

Questo prodotto tipico è caratterizzato:

a) da una produzione che richiede una collaborazione complessa fra elementi tecnici, artistici e artigianali;

b) da un bene di consumo e di circolazione collettiva.

Da ciò è ben chiaro che non si deve trarre illazione per la natura del film in quanto espressamente di arte... collettiva, destinata esclusivamente alla collettività. Oltre al fatto personale, sia pure di assimilazione della opera secondaria di collaborazione, c'è la attuale disponibilità del film, come per il libro, sia attraverso la lettura individuale televisiva, sia attraverso il passo ridotto anch'esso di piena disponibilità individuale nei musei, nelle cineteche e negli studi privati.

Si deve invece, in rapporto al tipo, considerare la necessità

di adeguare l'organizzazione di distribuzione di un prodotto destinato sempre, più ancora del libro, alla universalità e che da questa sua destinazione trae le basi per la sua economicità.

Anche l'industria libraria si è adeguata al tipo di distribuzione, e in verità tutti i prodotti dell'industria moderna si avventurano alla fase produttiva quando, considerate le esigenze, hanno la possibilità di creare le richieste e di soddisfarle attraverso la distribuzione commerciale.

Una volta penetrato nella scuola e nell'insegnamento, il film, poteva la scuola sottrarsi al *tipo?*

Nè poteva nè doveva, e dove lo ha tentato la cinematografia non è nata o non si è sviluppata, o non si è adeguatamente diffusa.

La cinematografia scolastica non la fa il Ministero, ma la Scuola. E le scuole che hanno necessità dello strumento istruttivo sono proprio quelle che vivono più lontane dai ministeri e dagli organi centrali o periferici. A Roma tutto è spettacolo, richiamo didattico ed educativo; ma in certi villaggi alpini il suggerimento didattico è dato esclusivamente dal succedersi delle stagioni e da qualche illustrazione a stampa. Il mondo lassù è chiuso e limitato: proprio lì il film, sapientemente graduato, darebbe i migliori risultati scolastici.

Il problema specifico è quello della circolazione economica del film scolastico.

Il non aver capito questo problema fondamentale ha fatto perdere allo sviluppo della cinematografia scolastica, presso il popolo più visivo della terra (basta a questo proposito ricordare i mondi visivi creati dal Rinascimento italiano, che si apre con Giotto e non si chiude con Michelangelo da Caravaggio), molti, troppi anni.

L'errore è insito nella Legge istitutiva della cinematografia scolastica italiana (Legge emanata prima per Decreto, 30 settembre 1938 n. 1780, e poi nell'anno successivo trasformata in Legge) la quale, oltre a non fissare stabilmente l'esclusiva responsabilità del Ministero della Pubblica Istruzione circa l'iniziativa didattica e tecnica, confondeva tale iniziativa con interessi specifici dell'*Istituto Nazionale Luce,* dimenticò completamente, una volta istituita la Cineteca Autonoma centrale, che questa era una testa senza corpo, dal momento che non aveva uffici regionali propri. Confidava infatti, non lo spirito della Legge, ma l'esperienza o l'intenzione del LUCE che le Agenzie di questo Istituto potessero assolvere ad un servizio scolastico.

I fatti, naturalmente, manifestarono l'errore: e la cinemato-

grafia scolastica, pur nata come fatto legale e come obbligo produttivo e amministrativo dello Stato — merito non trascurabile — ebbe vita incerta e stentata fuori dell'impegno ministeriale.

Il tipo di organizzazione centrale rimase centrale; cioè: se creò un discreto numero di buoni film, essi non ebbero una minima distribuzione. Chi scrive era allora Preside di popolose scuole alla periferia (cito l'Istituto Magistrale di Novara) e ignorava l'esistenza dei film ministeriali, perchè essi non furono mai offerti alla sua scuola. Così fece il cinema per proprio conto, seguendo l'esempio della Francia e degli Stati Uniti fra l'entusiasmo generale degli scolari e delle famiglie e la sorda opposizione della maggior parte degli insegnanti. E parlo di cinema veramente didattico, cioè di lezioni di storia naturale, di fisica, di geografia ecc.

Il tipo di organizzazione per il film didattico è quella propria del film come prodotto industriale, il quale non s'incrementa se non trova un mercato di assorbimento specifico.

Era ripugnante alla mentalità classica parlare di film come di *merce*, e di scuola come *mercato* di assorbimento; ma di fatto la scuola era già diventata mercato librario e di altro materiale didattico. Nulla di nuovo dunque, se non lo sforzo che doveva far la mente a capire che non dicevo una eresia quando lanciai uno *slogan* che ha avuto fortuna: *la bobina è il libro dell'avvenire.*

Sempre di libro si tratta, cioè di testo scolastico che invece d'essere stampato sulla carta è stampato sulla pellicola. La natura del linguaggio filmico è essenzialmente diversa da quella del linguaggio parlato di cui la stampa tipografica è una similitudine, e di questo qui non si vuol parlare; mentre ora si parla di un prodotto, comunque stampato, che necessita di una *tipica circolazione distributiva*, la quale tiene conto, sul terreno economico, che mentre il libro è lettura quasi sempre dei singoli, il film è quasi sempre lettura collettiva.

Canalizzazione.

Ho chiamato questa tipica circolazione distributiva del film scolastico *canalizzazione*, illustrandola — per penetrare rapidamente nelle più retrive menti burocratiche o abitudinarie — con la similitudine dell'acqua e della energia elettrica. Le quali non esistono, come bene personale e collettivo organizzato, se la famiglia, la scuola, la società non hanno sottomano un rubinetto o un interruttore per ottenere immediatamente la disponibilità del-

l'acqua, della luce, dell'energia. Come utilità pubblica tali beni esistono solo quando al centro si stabiliscono depositi o accumulatori, e poi si costruiscono i canali, e si organizzano le condutture più grosse prima e le tubature più capillari infine.

Tutta la società moderna sotto questo aspetto è fenomeno costante di canalizzazione. La Chiesa cattolica non soltanto ha reso didattico in senso stretto il Vangelo nel Catechismo, ma poi ha creato la canalizzazione del suo magistero strumentale (didattica elementare in sè) e della sua diffusione periferica attraverso le Diocesi, le Parrocchie e gli Oratorî.

Vano era dunque studiare e realizzare il film didattico e stamparlo, se contemporaneamente un Centro nazionale non si realizzava nei suoi fini attraverso una organizzazione periferica tipica, cioè nuova, prima inesistente come tale.

Del resto la tradizione scolastica ha creato, presso tutte le nazioni civili, la canalizzazione dei principi educativi e professionali stabiliti dalle Costituzioni, attraverso una serie di organismi gerarchicamente fissati, per i quali si realizza lo svolgimento dei programmi di studio ed il controllo del profitto individuale. Il film non aveva altra possibilità che quella di tenerne conto, canalizzandosi parallelamente. Non era possibile infatti permettere che questo servizio di Stato venisse per dir così concesso in appalto ad iniziative private, o magari ad altro istituto dallo Stato riconosciuto perchè questo necessario *parallelismo* organizzativo sarebbe stato ad un certo momento rotto da interessi fatalmente divergenti. Ora l'interesse della Istruzione Pubblica è interesse ed obbligo dello Stato, per assolvere il quale solo il Ministero della Pubblica Istruzione ha autorità e competenza. Il dualismo crea disordine o sovrapposizione.

Tanto è vero che il capitale privato, che si mette liberamente a servizio della scuola nella preparazione dei testi scolastici e degli altri sussidi didattici, si garantisce attuando nei propri prodotti lo svolgimento indicativo dei programmi scolastici e servendosi per tale opera di uomini della scuola, i soli idonei a interpretare nelle sedi specifiche la funzione, lo spirito ed il limiti degli insegnamenti scolastici indicati dai programmatici sommari ministeriali.

Quindi altro è l'organizzazione della distribuzione dei prodotti che l'industria privata offre in ordine alle esigenze e richieste della scuola, altro è la *garanzia* diretta di distribuzione che la scuola richiede a se stessa e che l'industria riconosce come garanzia dei propri investimenti e del proprio lavoro.

Dunque la Scuola si organizza; anzi si è già in linea di massima organizzata per ricevere, assimilare, e fare il suo cinema. Ritengo un onore, oltre che una grave responsabilità, che il Ministro Segni mi abbia affidato questo incarico.

Vediamo dunque come è stata organizzata la Cineteca Scolastica Italiana.

Anzitutto una nuova Legge.

La nuova legge è stata preparata dalla Cineteca Centrale sulla base di una realtà concreta, già attuata ed attiva nella scuola del territorio nazionale, così che il Ministro Segni ne ha ottenuto in data 24 marzo 1953 l'approvazione dal Consiglio dei Ministri per la presentazione al Parlamento, e la presidenza del Senato la ha ricevuta e trasmessa con n. 2915. La legge Segni abroga la Legge istitutiva della Cineteca Autonoma per la Cinematografia scolastica ed in sua vece istituisce il *Centro Nazionale per i Sussidi Audiovisivi Scolastici* come ente di diritto pubblico, sottoposto alla vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione e con la presidenza del Ministro *pro tempore* dello stesso Ministero. Tale legge, decaduta per fine di legislatura, è stata riapprovata dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 19 settembre 1953. Ma il Parlamento dovrà discuterla ed approvarla.

Scopo del Centro Nazionale è quello, a differenza dell'ente soppresso, di « promuovere la cinematografia didattica e culturale e gli altri sussidi audiovisivi in ogni ordine e grado di scuola ».

Noi abbiamo la certezza che lo spirito di questa legge, concordato con il Ministero di Grazia e Giustizia, con la Presidenza del Consiglio, da cui dipende l'amministrazione delle attività cinematografiche spettacolari, e con il Ministero del Tesoro, rimarrà, costituendo esso una realtà di fatto ed in continuo sviluppo in tutta la scuola italiana.

E dobbiamo sottolineare, a scopo illustrativo, che tale *spirito* trae ragione da un'esperienza universale che si fonda su quel patrimonio pedagogico e didattico che non è soltanto italiano, ma ormai carattere dell'insegnamento moderno, il quale in ogni ordine e tipo di scuole fa appello ai sussidi audiovisivi. A tutti, non soltanto al film.

L'insegnamento teorico, in un'epoca che da molti viene definita « società dei tecnici », ha dovuto cedere una parte del suo tempo e dei suoi metodi ai *sussidi didattici che si vedono*, con una prevalenza, a volta a volta, su quelli che si *sentono*. L'immagine che si

vede, fissa o in movimento, è ormai fatto informativo ed educativo del Secolo, La tecnica ha trovato il modo di trasmettere a distanza oltre che i suoni anche le immagini concrete: telefotografia e televisione sono due aspetti della più attuale forma educativa ed informativa.

Per me dunque non è mai esistita una dittatura esclusiva del cinematografo, in base alla quale una legge che ne regolasse l'impiego scolastico dovesse trascurare gli altri sussidi didattici di diversa suggestione. Il film ha un valore assoluto nella scoperta del mondo ultraveloce ed ultralento: qui è insostituibile; ma nel mondo dell'invisibile il microscopio elettronico non può per il momento essere sostituito dal cinema.

In certe fasi dell'istruzione, in certi settori nei quali il linguaggio del film è poco noto, e in determinate materie, l'immagine fissa sia proiettata sia murale è molto più concreta di quella semovente. Una lettura geografica oggi è veramente efficace e concreta sullo schermo cinematografico; mentre sarebbe poco pratica la sostituzione dell'Atlante geografico con il film.

E' ridicolo usare la radio per raccontare ai fanciulli le favole di Esopo o le Avventure di Pinocchio, mentre sarà emozionante sentire la voce di Guglielmo Marconi, o rievocare, fra molti anni, la voce di un artista o il messaggio di un Pontefice, e così via.

La fotografia, il libro di testo, l'esperienza nella quale l'addestramento delle mani è parte viva dell'esperienza stessa non potranno essere sostituite.

Dunque? Ogni sussidio audiovisivo deve occupare il suo posto, là dove la sua efficacia didattica è insostituibile. Tuttavia quasi mai isolato dagli altri sussidi, ma integrandosi uno con l'altro, a seconda del momento, del caso concreto e della lezione di cose che lo richiede come il più efficace in una minore unità di tempo.

Questa è quella che ò chiamato *unità dei mezzi audiovisivi*, i quali tutti insieme, o usati di volta in volta con proprietà, concorrono alla istruzione moderna.

Perciò è proprio esclusiva spettanza del Ministero della P. I. attuare, in base alle esperienze di tutti, in scuola e fuori, la *unità* dei sussidi audiovisivi. Solo così saranno evitate interferenze di interessi estranei alla scuola, come oggi succede per la Radio, e sfasature a favore dei sussidi più dilettevoli a danno di altri meno dilettevoli ma non meno efficaci.

Questa l'esigenza della scuola e quindi lo spirito informatore della legge che ò proposto al Ministro Segni e che il Ministro Segni, con viva sollecitudine, à proposto al Parlamento Italiano.

Organizzazione periferica.

Il disegno di legge citato prevede che il Centro Nazionale per i Sussidi Audiovisivi, per poter attuare gli scopi per cui viene fondato « provvederà ad istituire in ogni Provincia un suo Ufficio provinciale, in seno al quale saranno create Cineteche stabili e Filmoteche, quali organi di distribuzione e di cultura audiovisiva ».

Nulla di nuovo, dal punto di vista pratico, di quello che già si è fatto e si attua volontariamente. In attesa dell'approvazione della Legge, della quale è arbitro il Parlamento, e che potrà subire miglioramenti o peggioramenti, possiamo qui delineare l'organizzazione della cinematografia scolastica così come esiste di fatto e per il momento anche di diritto, in quanto essa è stata confermata da alcune ordinanze ministeriali vere e proprie e che costituiscono le premesse della giurisprudenza in merito.

Tali ordinanze stabiliscono anzitutto:

a) che la competenza di tutta la materia cinematografica è, per delega ministeriale, e sotto la vigilanza del Gabinetto del Ministro della P. I., devoluta alla Cineteca Autonoma, senza eccezione;

b) che per conseguenza il responsabile in sede provinciale, per delega diretta del Ministero della P. I. è il Provveditore agli Studi, a cui fa capo l'organizzazione, la disciplina, ed il diritto di proporre i dirigenti scolastici provinciali di essa;

c) che la Cineteca Centrale è un *ufficio speciale* che ha funzione di coordinamento e sorveglianza di attività che interessano tutte le Direzioni Generali del Ministero della Pubblica Istruzione, e che per conseguenza i Provveditori agli Studi accettano, non in quanto tali, ma in quanto *presidenti* dei Comitati Provinciali, le direttive della Cineteca Centrale, le quali non possono mai contraddire qualsiasi aspetto della disciplina scolastica.

Chiari questi fondamenti giuridici e disciplinari, considerato il fatto che in relazione o alle dipendenze o per iniziativa degli stessi Provveditori agli Studi in parecchie Province stavano sorgendo spontaneamente o centri sperimentali o associazioni o gruppi di studio anche sollecitati dal Centro Didattico Nazionale (Firenze), si decise di passare ad un'organizzazione nazionale uniforme nella sua struttura disciplinare e per quanto possibile libera nelle sue attività.

Nacquero così i 92 centri Provinciali per la Cinematografia Scolastica, presieduti dai Provveditori agli Studi, diretti da un Direttore Insegnante o Preside di ruolo della scuola Secondaria, e coadiuvati da un rappresentante delle famiglie padre di alunni

frequentanti le scuole del capoluogo, e dai rappresentanti nominati dalle Province e dai Comuni; fu aggiunto in seguito un rappresentante della Scuola Popolare. Inoltre il Comitato deve essere coadiuvato dal rappresentante delle Scuole Elementari, dal rappresentante delle Scuole medie classiche e scientifiche, dal rappresentante delle Scuole tecniche e professionali e da quello delle Scuole popolari.

Queste sono le quattro *sezioni,* che in ogni capoluogo di Provincia attuano le direttive e le attività cinematografiche del capoluogo e della provincia. Ogni istituto a tale scopo nomina un *insegnante di collegamento* con le Sezioni provinciali.

Questa struttura generale è risultata, secondo il giudizio ed i rapporti dei Provveditori e dei Direttori ed in rapporto ai suoi fini, perfettamente adeguata alla disciplina scolastica.

In non pochi Centri provinciali la presenza dei rappresentanti degli Enti pubblici locali ha provocato interessamento al problema e talvolta contributi finanziari o programmi concreti per la dotazione delle Direzioni Didattiche o dei licei scientifici di attrezzature cinematografiche.

I *quadri* sono stati costituiti, dunque, in tutte le 92 province italiane, comprese Aosta e Trieste. Così pure a Tripoli e a Mogadiscio si è stabilita una formula di collaborazione per la fornitura dei film in lingua italiana.

L'organizzazione ha dato buona prova, non ostante immancabili deficienze dovute alla complessità dei problemi da risolvere, non appena si è stabilito il primo *circuito obbligatorio* di un certo numero di film spediti dal Centro, in date e con programmi fissati e noti in precedenza, nelle 10 *Zone* in cui è stata divisa la Penisola. Questo tipo di distribuzione non è stato inventato di sana pianta, ma segue l'esperienza del noleggio commerciale dei film, che si attua sulla base di divisione del territorio in zone geograficamente studiate e di un *calendario* che occorre rispettare nel ricevere e nel rispedire i film di circolazione obbligatoria.

Le Cineteche stabili.

Mentre il Centro provvede al circuito obbligatorio dei film (150 film circa e una media di 15 copie per film nel 1951-52), si sono sollecitate le fondazioni delle Cineteche stabili. Infatti sia attraverso un *Catalogo dei film* divisi per materie e con le sufficienti indicazioni filmografiche, sia attraverso le programmazioni obbligatorie (l'obbligatorietà riguarda non la proiezione di questo

o quel film, ma la funzione del Centro di ricevere e rispedire i film secondo il calendario prestabilito), i dirigenti del Centro hanno la possibilità di scegliere i film che sono più richiesti e di acquistarli in copia dalla Cineteca centrale a prezzo di costo. Nulla d'altra parte impedisce che il Centro si arricchisca di film didattici ed istruttivi acquistandoli direttamente dal mercato cinematografico comune, o come già si fa presso alcuni Centri — soprattutto a Trieste — di produrre essi stessi in fase sperimentale ed extra commerciale i film documentari delle attività scolastiche o quelli didattici e scientifici.

Per la Sardegna e per la Sicilia, a causa della distanza e dell'isolamento si è provveduto alla fondazione diretta, da parte del Centro nazionale delle Cineteche stabili, con il dono di film in buona parte donati dalla Ambasciata americana su scelta liberamente fatta dall'Ufficio Studi della Cineteca Centrale. Comunque una ventina di Cineteche stabili provinciali sono state già costituite, ed alcune anche fuori del Capoluogo o nello stesso Capoluogo indipendentemente dal Centro.

Come si vede la latitudine di attività per l'introduzione e l'incremento della cinematografia in ogni ordine, grado e tipo di scuole è molta, e fissati i punti di arrivo, costituendo l'organizzazione un doveroso controllo, non un intralcio, un motivo di propulsione decentrato, non una centralizzazione, si ha ragione di credere, a giudicare dai risultati, che fra pochissimi anni la scuola italiana costituirà un modello del genere in Europa.

Le Cineteche stabili provinciali sono dunque alla loro volta centri culturali e di sollecitazione, perchè ogni scuola si provveda di proiettori fissi e cinematografici muti e sonori e, in rapporto al numero degli alunni, si organizzino le cineteche d'istituto.

La via è segnata ed è questione di tempo. S'intende è questione anche di uomini appassionati e competenti, ai quali seguiranno quei mezzi che lo Stato non potrà dare che limitatamente. Ma dovrà darli e li darà in misura adeguata quando la coscienza didattica degli insegnanti sarà più matura.

Formazione degli insegnanti.

Questo è certo il problema più grave. C'è motivo d'insistere: questo è il vero problema della cinematografia scolastica e cioè la formazione di una coscienza didattica nuova capace di dominare ed assimilare un fenomeno che non è noto nella scuola e che spesso si è sviluppato contro la scuola e contro la buona educa-

zione di cui la scuola giustamente presume di essere, in collaborazione con la famiglia, la depositaria nazionale.

E' evidente che l'organizzazione di cui abbiamo dato i lineamenti non può non influire decisamente sulla formazione degli insegnanti rispetto all'impiego dei nuovi sussidi audiovisivi. Se ne sono già visti i risultati. O per iniziativa dei Centri Provinciali o per iniziativa del Centro nazionale sono stati organizzati corsi di addestramento per l'uso del proiettore, di orientamento didattico e pedagogico, corsi di cultura cinematografica e sedute di esperienza scolastica.

In sostanza discussioni, polemiche, studi che il Centro ha sollecitato attraverso un Congresso nazionale perfettamente riuscito a Paderno del Grappa, attraverso la pubblicazione di una rivista mensile illustrata *Il Nuovo Cinema*, di numerosi *Quaderni didattici* che propongono la discussione dei più interessanti problemi e temi suscitati dal diffondersi del desiderio e dalla necessità di una nuova didattica, dalla pubblicazione di un capitolato tecnico per le apparecchiature audiovisive, che ha stabilito per l'industria un migliore indirizzo nella produzione e prezzi più accessibili; infine un *Notiziario* quindicinale che attraverso le notizie suscita e consiglia nuove attività o corregge liberamente le attività che tendono a sfasarsi.

E' recente l'iniziativa di un Congresso annuale a Torino, di carattere internazionale, per studiare i rapporti fra la tecnica e l'insegnamento, e ciò in collaborazione con il *Salone Internazionale della Tecnica*. Il primo Congresso (4-6 ottobre 1953) à ottenuto un successo sicuro per i suoi concreti risultati.

E' ancora prematuro tentar di dare un valore qualsiasi allo stabilirsi di una cultura cinematografica nella scuola italiana o cercare di differenziarla rispetto agli orientamenti di altre nazioni europee od extra europee, perchè un simile sviluppo è in atto ed è al suo inizio.

Ma è evidente, come abbiamo potuto constatare partecipando a diverse riunioni o congressi all'Estero, che la scuola italiana va prendendo posizione, senza ansie di volersi distinguere ad ogni costo, ma studiando soprattutto quello che la scuola italiana non potrà mai accettare e quel che invece la sua equilibrata ed aggiornata formazione nazionale può o deve assimilare come progresso di metodi o come universale esperienza della vita contemporanea.

Rapporti con l'estero e con altri enti.

Già la Cineteca Centrale, anche per il fatto che il film è un fenomeno che tende inesorabilmente a superare le barriere nazionali ed i confini fra i Continenti, tende a sviluppare i suoi rapporti fuori della Scuola.

Se ne giova e giova.

Alla Cineteca si sono rivolte Ambasciate italiane e straniere per scambi culturali; e vari accordi sono stati firmati e sono in attuazione con altre nazioni europee; vari Consolati italiani all'Estero che si sono trovati di fronte ad esigenze o richieste di manifestazioni di arte e d'italianità; associazioni umanitarie (Carceri, Istituti religiosi. Collegi, Ospedali, ecc.), le quali considerano il film oltre che uno spettacolo uno strumento educativo. In particolare qui dobbiamo ricordare il ricorso fatto al Ministero della Pubblica Istruzione da parte di vari Comandi dell'Esercito. La Cineteca ha fornito gratuitamente numerosi film che sono serviti egregiamente per avviare una educazione di base per quella parte delle reclute che arrivano nelle caserme dalle zone più depresse. Si tratta talvolta di analfabeti o d'intelligenze rozze che il cinema sgrossa egregiamente in scuole di addestramento nelle quali il film è abilmente sfruttato da Ufficiali e Istruttori intelligenti.

Altro aspetto che si è venuto spontaneamente sviluppando sono le proiezioni che spesso la scuola, nelle più lontane plaghe della Patria à organizzato per i genitori degli scolari e quindi per il popolo. Non è raro il caso, come abbiamo documentato altrove, che la scuola abbia portato per la prima volta il cinematografo là dove esso era completamente sconosciuto, e dove vive gente che per la prima volta vedeva sullo schermo il mondo ignoto.

Si è arrivati dunque per vie empiriche e saltuarie alla cosidetta *educazione di base.*

I Centri provinciali, come è sfuggito a non pochi, hanno nel loro Comitato Provinciale il Rappresentante della Scuola Popolare, che è pure dirigente della Sezione Scuola Popolare; mentre le altre Sezioni citate hanno dirigenti che non fanno parte del Comitato esecutivo. Questo principio organizzativo consente che i rapporti fra le Cineteche stabili provinciali e le necessità tutte particolari della educazione di base, compito specifico dei centri di scuola popolare, siano particolarmente proposte, valutate ed attuate.

Sotto questo aspetto, essendo la Cineteca un servizio, l'iniziativa spetta al Comitato Centrale per le Scuole popolari, il quale

saprà servirsi con competenza programmatica della canalizzazione stabilita dal Ministero per ogni tipo e funzione di film.

L'avvenire prossimo, poichè questa collaborazione e servizio è in atto, delineerà sempre meglio i limiti e l'entità del servizio stesso, anche nei riguardi della Istruzione Tecnica.

Natura culturale della Cineteca del Ministero.

Una Cineteca non è soltanto un organismo tecnico. Per assolvere questo suo compito di distribuzione o di controllo tecnico la Cineteca Centrale ha organizzato un *Reparto tecnico distinto* dalla Direzione e dipendente da un ufficio tecnico che dipende dalla stessa direzione che lo dirige e controlla.

Tuttavia come una grande Biblioteca non sorge e non si organizza se non in base ad un criterio che risponda ai suoi fini culturali nella società a cui è destinata, così la Cineteca non è, come ho chiarito, un *magazzino*: questo titolo spetta a quel locale del Reparto tecnico che raccoglie e cataloga l'archivio (negativi e lavander) e tutti i film che arrivano e che dopo la revisione tecnica ripartono.

Infatti la Cineteca Scolastica è assai più complicata di una Biblioteca, proprio per la imprescindibile natura del film stesso che può essere letto soltanto se incorporato in una macchina distinta (lettura indiretta) e che nella lettura può — tanto più quanto più vien letto o proiettato che dir si voglia — rompersi, lacerarsi, accartocciarsi o scolorirsi e richiedere riparazioni o integrazioni che non sono nè compito nè competenza del cinetecario.

In ogni caso al film in questa sede non può non presiedere un Ufficio Studi. La Biblioteca, a causa della sua antichità e della più completa separazione fra industria della stampa e cultura, limita le sue fatiche alla ricerca bibliografica, alla classifica, alla collocazione ed alla relativa schedatura; la Cineteca in questa fase di nascente cultura cinematografica, e di ricerca di metodi e di classifiche e di destinazioni (la distribuzione circolatoria del film non attende il lettore ma lo cerca) richiede una presenza attiva di studi, di esperienze, di critica, di tagli del film e di rifacimenti che non sono opera dell'impiegato cinetecario, ma complessa attività di consulte pedagogiche e di contatti fra l'intelletto dello studioso e dell'educatore e la esperienza produttiva del tecnico e dell'artista.

E' questo il motivo per cui ho concepito fin dal principio la Cineteca Centrale anche e soprattutto come ente educativo, diretto

cioè da funzionari che abbiano il senso della missione scolastica in generale, la quale deve inserirsi nelle attività produttive e conservative con competenza veramente filmologica.

Così è nata a fianco alla Cineteca di consultazione, (in cui si conservano anche quei film che non vengono messi in circolazione, e ciò per motivi diversi), una Biblioteca specializzata di opere cinematografiche italiane e straniere che dalla storia del cinema, alla tecnica, alla manualistica, alla filmologia consente una ricerca universale di quel che oggi è il cinema e la cinematografia e la grammatica filmica nella cultura internazionale.

Questa Biblioteca ha come base di ricerca, una sezione enciclopedica per tutte le materie che il film ha esplorato nel mondo che gli appartiene.

L'avvenire dunque è aperto al cinema nella scuola, con tutte le riserve di natura pratica che la scuola pone anche di fronte all'arte, ma lo è senza limiti ormai di fronte al cinema della scuola.

Remo Branca

Nota sull'organizzazione dei centri di cultura cinematografica

Uno degli aspetti più caratteristici della lotta contro l'analfabetismo in Italia, è costituito senza dubbio dal manifestarsi e dal ripetersi del cosiddetto *analfabetismo* di ritorno, per cui individui già sottratti all'analfabetismo, vi ritornano dopo qualche tempo per assoluta mancanza di interessi culturali, o, più spesso, per l'impossibilità in cui si trovano, di soddisfare questi interessi. Ciò dimostra a sufficienza che l'analfabetismo è un fenomeno assai complesso di cui il non saper leggere nè scrivere non è che il lato più appariscente. E dimostra ancora, ci sembra, che proprio per condizionare la conquista dell'alfabeto è necessario prima di tutto contribuire al risveglio di nuovi interessi e all'ampliamento degli orizzonti culturali di un gruppo sociale che si trovi, in conseguenza di vari fattori ambientali, in situazioni di svantaggio e di inferiorità rispetto al resto della comunità di cui fa parte. Nello svolgimento di questo compito la lotta contro l'analfabetismo potrà trovare il più sicuro ed efficace degli alleati nel cinema; e il cinema in questo caso, non sostituirà il libro ma ne condizionerà l'interesse. D'altra parte non si può sperare che la diffusione del cinema in zone culturalmente depresse possa portare a tali risultati senza una opportuna preparazione e un metodico lavoro di elaborazione da parte di persone particolarmente esperte nel campo dell'educazione popolare. Al contrario esso potrebbe esser causa di disordine e di smarrimento se non fosse utilizzato con discernimeno e con particolari criteri educativi che permettano ad un pubblico impreparato una graduale comprensione dei valori culturali del film.

Lo scopo della presente pubblicazione è appunto quello di mettere in rilievo le possibilità che oggi, nella fase attuale del suo sviluppo tecnico e artistico, il cinema offre a chi lo voglia utilizzare come strumento di conoscenza e mezzo per elevare il livello di vita di una comunità. Ma essa in verità verrebbe meno

al suo scopo, se, dopo aver dato un panorama così vasto e complesso della funzione del cinema nel campo dell'educazione, non accennasse, almeno per sommi capi, alle possibilità che la situazione attuale dell'organizzazione del cinema educativo offre per lo sfruttamento metodico e capillare del mezzo cinematografico nel quadro della Scuola Popolare.

Nel 1951, due anni appena dopo la sua costituzione ufficiale, il Comitato Centrale delle Scuole Popolari sentiva la necessità di organizzare dei Centri di Lettura che avevano lo scopo di ampliare e rendere veramente efficiente l'opera intrapresa dalle Scuole Popolari per il recupero di quelli che sono stati definiti « i minorati della cultura ».

In una pubblicazione edita a cura dello stesso Comitato Centrale per l'Educazione Popolare, *Il Leonardo* (almanacco di educazione popolare 1953), così sono state definite le finalità perseguite dei Centri di Lettura: « Come per gustare una musica o i capolavori di un museo, molti hanno bisogno di consiglio e di guida, così per leggere con utilità, coloro che non hanno familiarità con i libri devono essere assistiti da chi, per un aspetto conosca i libri da offrire e in pari tempo i lettori, nel loro grado culturale, nei loro gusti e interessi, cioè nelle possibilità che si offrono a questa forma di attività culturale. Il leggere è infatti un incontro fra dei pensieri e delle immagini verbalmente espresse dal libro e la mentalità del lettore, e riesce utile solo a condizione che possano stabilirsi fra i due dei rapporti di intima comprensione e di collaborazione. Ma affinchè questo incontro sia felice è necessario un intelligente intermediario, che nel caso nostro è il bibliotecario... che comincia a stabilire le premesse alla lettura utile, offrendo a ogni aspirante lettore un cibo che egli potrà facilmente digerire... ». Esattamente lo stesso problema che si poneva per la lettura, perchè potesse divenire veramente attività intesa a completare la formazione dell'individuo, si pone ora per il cinema, qualora si intenda utilizzarlo non come « svago da iloti », ma messaggio culturale.

Tra il pubblico, cioè tra quello speciale pubblico sul quale si vuole esercitare un'opera educativa, e lo schermo, si rende perciò necessaria l'opera di un intermediario che conosca bene i gusti e le esigenze del primo e le possibilità del secondo. Come esistono dunque dei Centri di Lettura, dovrebbero esistere dei Centri di *cultura cinematografica*. O, ancora meglio, i primi, per esplicare in pieno la loro attività educativa nel campo della cultura dovrebbero ampliare la loro funzione, organizzandosi per l'utilizzazione regolare e metodica della proiezione a scopi educativi. Dopo pochi

anni dalla loro istituzione i Centri di Lettura sono già divenuti, in moltissimi dei piccoli centri rurali nei quali sono stati creati, il cuore della vita della comunità. E' ormai divenuto costume riunirsi nelle ore serali e trovare in essi quel clima di raccoglimento e, nello stesso tempo, di evasione dalle abbrutenti cure e fatiche del giorno, di cui finora quelle popolazioni non avevano conosciuto l'esistenza o la possibilità.

L'inserirsi del cinema nello svolgimento delle normali attività di questi Centri non ne costituisce in fondo che il naturale sviluppo. Sembra infatti che in nessun'altra sede come in quella offerta dai Centri di lettura e nel clima da essi creato, il cinema possa apparire nella sua vera essenza di strumento per la conoscenza del mondo e per la formazione delle personalità.

Numerose difficoltà di ordine pratico si frappongono, come è facilmente comprensibile, all'attuazione di questo programma, tanto che potrebbe persino sembrare prematuro proporselo. Si tratterebbe infatti di dotare tutti i Centri di lettura esistenti (che sono già 1000) di sale da proiezione, di attrezzatura da proiezione, di personale addestrato, e, difficoltà ancora più grave, di rifornirle continuamente di film, se non realizzati specialmente per la educazione popolare, almeno rispondenti alle particolari esigenze di un pubblico ben differenziato nei gusti e nelle possibilità di comprensione. In realtà però, per quanto discontinue e non ancora coordinate, le premesse per l'attuazione di tale programma esistono effettivamente in gran parte. Ed esistono proprio perchè la necessità di utilizzare il cinema come mezzo di educazione e di istruzione di masse culturalmente arretrate, è già da un pezzo implicitamente ed anche esplicitamente riconosciuta da tutti coloro, Enti o privati, che in un modo o nell'altro esplicano un'opera educativa tra gruppi di analfabeti o semianalfabeti. Infatti il Ministero dell'Agricoltura, l'Alto Commissariato per la Sanità, i Ministeri delle Forze Armate, l'I.N.A.I.L. e l'E.N.P.I., si servono già largamente del film e delle proiezioni fisse per il raggiungimento dei loro fini divulgativi e didattici.

Il Ministero dell'Agricoltura dispone di un suo servizio cinematografico per la produzione diretta, per la raccolta e distribuzione di film destinati all'educazione degli agricoltori e al miglioramento delle loro tecniche di lavoro. Esso dispone anche di un servizio mobile per le proiezioni, poichè ha dotato tutti i suoi 93 Ispettorati Agrari di un cinemobile fornito di proiettore sonoro 16 mm.

Anche l'I.N.A.I.L. (Istituto Nazionale per l'Assicurazione

contro gli Infortuni sul Lavoro) ha creato un servizio cinematografico che comprende un reparto per la realizzazione di film educativi e didattici che distribuisce in 35 attraverso il circuito spettacolare, e in 16 mm. attraverso un servizio di cinemobili di cui sono dotati tutti i suoi uffici provinciali. Si è anche stabilita una collaborazione tra l'I.N.A.I.L. e i Consorzi Provinciali per l'Istruzione Tecnica, per la proiezione alle scuole dei film realizzati dall'I.N.A.I.L.

L'organizzazione dei servizi cinematografici dei vari Enti di cui abbiamo parlato costituirebbe già una prima struttura, per quanto ancora embrionale e fragile, per l'utilizzazione e la diffusione capillare del cinema nel quadro dell'educazione popolare. Ma non bisogna nemmeno sottovalutare il fatto che dallo stesso Ministro Scelba nella estate del 1951, fu emanata una circolare con cui si disponeva che i Comuni dovessero provvedere alla fornitura di proiettore sonoro e di apparecchio radiofonico per le Scuole dipendenti, soprattutto in quelle zone in cui si manifestavano più urgenti le esigenze della lotta contro l'analfabetismo e dell'educazione per gli adulti. Per quanto siano stati ben pochi i Comuni che finora hanno ottemperato a tali norme, rimane valido il principio per cui le Autorità comunali sono tenute ad organizzare i servizi di cinematografia educativa nelle scuole dipendenti.

In questi ultimi due anni si è poi venuta sviluppando l'organizzazione periferica dei Centri Provinciali per la Cinematografia Scolastica posti sotto la direzione della Cineteca Scolastica del Ministero della P. I., ma presieduti localmente dai Provveditori agli Studi i quali controllano, nell'ambito della loro provincia, anche l'organizzazione delle scuole popolari. Del Comitato direttivo di ogni Centro Provinciale fa parte un rappresentante delle Scuole popolari, e questo permette un adeguamento sempre più efficiente dei servizi cinematografici del Ministero della P. I. alle esigenze dell'educazione popolare.

Da tutto quanto si è detto risulta abbastanza evidente che esistono già le premesse necessarie per l'organizzazione del cinema nell'ambito dell'educazione popolare.

Esistono anche le premesse per il necessario coordinamento delle varie iniziative attraverso i Centri di Cinematografia Scolastica provinciali. Questa struttura embrionale già esistente e parzialmente funzionante, potrebbe fin da ora assicurare, qualora si arrivasse a una cordiale collaborazione fra i vari enti, una certa regolarità nelle proiezioni, anche se, per mezzo dei cinemobili,

tali proiezioni non potessero essere che mensili o, al massimo, quindicinali. Rimarrebbe aperto il problema del personale addestrato sia dal punto di vista tecnico che da quello pedagogico e culturale, ma anche tale problema non appare di difficile soluzione. Ci si può prospettare l'istituzione di corsi periodici di addestramento per insegnanti delle scuole popolari, che in breve tempo renderebbero disponibili per ogni provincia gruppi di insegnanti preparati per l'organizzazione di discussioni e di lezioni intorno ai film proiettati.

Più difficile appare il problema dei film che potrebbero venire messi a disposizione dei Centri di cultura cinematografica. Qui si apre infatti il problema del formato, perchè, mentre è evidente che l'attrezzatura dei centri non potrà che essere a formato ridotto, solo una minima parte della produzione che per il suo carattere culturale potrebbe sembrare adatta ad essere utilizzata nel campo dell'educazione degli adulti, è disponibile a 16 mm. Infatti, finora almeno, per l'esiguità del circuito in 16 mm., solo gli Enti e le istituzioni la cui produzione non aveva carattere commerciale, hanno provveduto a ridurre i loro film in 16 mm., o a realizzare (in minima parte, però) direttamente in 16 mm. D'altra parte la scelta dei film per l'educazione popolare dovrà essere fatta sulla base di un allargamento quanto più vasto è possibile degli orizzonti culturali dello speciale pubblico a cui si dovrà rivolgere, e ciò appunto per non venir meno a quelle che sono le finalità perseguite dalla Scuola Popolare. Si tratta infatti di mettere a contatto col mondo della cultura personalità già adulte il cui campo di interessi è necessariamente vasto e complesso ed abbraccia tutti gli aspetti della vita.

Questo della scelta dei film e della loro disponibilità rappresenta oggi uno dei problemi di più difficile soluzione per la costituzione di centri di cultura cinematografica per gli adulti. Esso non è però insormontabile, e potrà essere risolto attraverso una stretta collaborazione di tutti gli organismi interessati sotto l'uno o l'altro aspetto all'educazione degli adulti.

L'importante è che esista oggi una base concreta per la collaborazione, e uno schema di struttura organizzativa. E questo senza dubbio esiste nell'organizzazione delle cineteche provinciali del Ministero della P. I. allo svolgimento delle cui attività prendono parte anche i rappresentanti delle Scuole Popolari. Bisognerà ora che gli uomini del cinema prendano coscienza delle richieste e delle esigenze del tutto particolari di questo nuovo pubblico e dedichino ad esso una parte delle loro capacità e del loro lavoro.

Filmografia

I

ARCHITETTURA ED ARTI FIGURATIVE:

BERNINI - m. 380 - I. N. Luce - 35 mm.

FONTANA DI TREVI - m. 270 - I. N. Luce - 35 mm.

GIARDINI VATICANI - m. 215 - I. N. Luce - 35 mm.

LEONARDO DA VINCI - m. 112 - Cineteca Scolastica - 16 mm.

MICHELANGELO (la vita) m. 330 - 35 mm. Luce.

MICHELANGELO (La Cappella Sistina) m. 360 - 35 mm. - m. 142 - 16 mm. - Cineteca Scolastica.

POMPEI - m. 285 - 35 mm. - Luce.

OSTIA PORTO DI ROMA - 16 mm - m. 210 - Cineteca.

BAROCCO A ROMA - 16 mm. - m. 210 - Cineteca.

ARTE COSMATESCA - 35 mm. - m. 628 - 16 mm. - m. 250 - Cineteca.

BASILICHE CRISTIANE - m 306 - 16 mm. - Cineteca.

NASCE IL ROMANICO - m. 336 - 35 mm. - Lux Film.

IL GIUDIZIO UNIVERSALE - m. 275 - 35 mm. - Lux Film.

SICILIA ELLENICA - m. 330 - 35 mm. - Phoenix Film.

MAGNA GRECIA - m. 293 - 35 mm. - Phoenix Film.

SICILIA ARABO-NORMANNA - m 290 - 35 mm. - Phoenix Film.

SICILIA BAROCCA - m. 290 - 35 mm. - Phoenix Film.

GIOTTO - CAPPELLA DEGLI SCROVEGNI - m. 182 - 16 mm. - Cin. Scolastica.

GIOTTO - m. 120 - 16 mm. - Cin. Scol.

PAOLO UCCELLO - m. 118 - 16 mm. - Cin. Scolastica.

COLONNA TRAIANA - m. 340 - 35 mm. - Cineteca.

GIOTTO - 35 mm. - m. 286 - Cineteca.

GIOTTO, CAPPELLA DEGLI SCROVEGNI - 35 mm. - m. 415 - Cineteca.

TORRI E CAMPANILI - 16 mm - m. 145 - Cineteca.

VITA E MORTE DEGLI ETRUSCHI - m. 270 - 35 mm. - Edelweiss Film.

PIAZZA S. PIETRO - m. 160 - 35 mm. - Lux Film.

VISITA ALLA CUPOLA - m. 174 - 35 mm. - Lux Film.

LA SCUOLA DEI PITTORI - m. 280 - 35 mm. - Edelweiss Film.

LA NAVE DI PIETRO - m. 180 - 35 mm. - Lux Film.

LA VOLTA DELLA SISTINA - m. 267 - 35 mm. - Lux Film.

IL MISTERO DI LEONARDO - m. 252 - 35 mm. - Lux Film.

I CIELI DEL TIEPOLO - m. 254 - 35 mm. - Lux Film.

II

MUSICA E LETTERATURA

ARMONIE A PALESTRINA - m. 300 - I. N. Luce - 35 mm.

ARMONIE PUCCINIANE - m. 555 - I. N. Luce - 35 mm.

BELLINI - m. 365 - I. N. Luce - 35 mm.

SULLE ORME DI GIACOMO LEOPARDI - m. 160 - Cineteca Scolastica - 16 mm.

STRUMENTI A CORDA NEL TEMPO - m. 280 - 35 mm. - Edelweiss Film.

SULLE ORME DI VERDI - m. 263 - 35 mm. - Lux Film.

MELODIE MASCAGNANE - m. 400 - 35 mm. - Edelweiss Film.

VISIONI DANTESCHE - 35 mm. - Marchetti (prod.).

LUOGHI E FIGURE DI VERGA - 35 mm. - Faretra Film.

GASPARE SPONTINI - 35 mm. - Sursum Film.

III

ARTIGIANATO E FOLKLORE

PAESE DELLE FISARMONICHE - m. 395 - 35 mm. - Luce.

IL LEGNO RACCONTA - 16 mm. - m. 125 - Cineteca Scolastica.

PRESEPE - m. 180 - 16 mm. - Cineteca.

VENEZIA - m. 255 - 35 mm. - Luce.

PIETRE PREZIOSE A ROMA m. 285 - 35 mm. - Edelweiss Film.

MERLETTI E INTARSI NELL'ARTIGIANATO SORRENTINO - m. 350 - 35 mm. - Edelweiss Film.

GRAZIA E GONARE - 16 mm. - m. 125 Cin. Scolastica.

MURANO - m. - 35 mm. - Attenni (prod.).

VECCHIA VENEZIA - m. - 35 mm. - Attenni.

LA SCUOLA DEL MOSAICO - m. 160 - 35 mm. - Lux Film.

I BURATTINI EMILIANI - m. 306 - 35 mm. - Lux Film.

CERAMICHE UMBRE - m. 300 - 35 mm. - Lux Film.

FESTA ABRUZZESE - m. 277 - 35 mm. - Lux Film

PAESE IN SARDEGNA - m. 274 - 35 mm. - Europeo Film.

PIANA DEI GRECI - m. 300 - 35 mm. Europeo Film.

ARTIGIANATO FIORENTINO - m. 350 - I. N. Luce - 35 mm.

CASERTA - Le sue sete, la sua Reggia, - m. 300 - I. N. Luce - 35 mm.

CANTI E DANZE A MERANO - m 350 - I. N. Luce - 35 mm.

GIUOCO DEL PONTE A PISA - m. 215 - I. N. Luce - 35 mm.

CANTI SULL'ARNO - m. - 35 mm. - M. T. E.

CAPRI ARTIGIANA - m. - 35 mm. - Documento Film.

MESTIERI ALL'ARIA LIBERA - m. - 16 mm. - Documento Film.

SIENA CITTA' DEL PALIO - m. - 35 mm. - Lux Film.

ARTIGIANI DI SICILIA - m. - 35 mm. - Phoenix Film.

IV

GEOGRAFIA

BOSCHI SUL MARE - I. N. Luce - 35 mm. - sonoro - m. 360.

BOLZANO CITTA' DELL'ENROSADIRA - I. N. Luce - 35 mm. - m. 300.

CITTA' SOMMERSA - I. N. Luce - 35 mm. - m. 300.

COMACCHIO - I. N. Luce - 35 mm. - m. 575.

DAL VESUVIO AL FAITO - I. N. Luce - 35 mm. - m. 295.

GENTE DI GHIOGGIA - I. N. Luce - 35 mm. - m. 400.

ISOLE BRIONI - I. N. Luce - 35 mm. - m. 415.

LEGGENDA DEI MONTI PALLIDI - I. N. Luce - 35 mm. - m. 310

PRIMAVERA SICILIANA - I. N. Luce - 35 mm. - m. 340.

SPERONE D'ITALIA - I. N. Luce - 35 mm. - m. 310.

IL TEVERE - I. N. Luce - 35 mm. - m. 280.

TRIESTE - GROTTE DI POSTUMIA - I. N. Luce - 35 mm - m. 310.

TRULLI DI ALBEROBELLO - I. N. Luce - 35 mm. - m. 320.

VALLE DI CASSINO - I. N. Luce - 35 mm. - m. 310.

VENEZIA - I. N. Luce - 35 mm. - m. 220.

TERRA DI ASPROMONTE - Lux Film - 35 mm. - m. 297.

LUNGOBRENTA - Lux Film - 35 mm. - m. 323.

L'ELBA - Europeo Film - 35 mm. - m. 292.

MONTE BIANCO - Europeo Film - 35 mm. - m. 300.

ASSISI - Phoenix Film - 35 mm. - m. 310.

RAPSODIA SICILIANA - Phoenix Film - 35 mm. - m. 300.

ANTICHI APPRODI DEL TIRRENO - Phoenix Film - 35 mm. - m. 275.

LA TERRA E I SUOI MOVIMENTI - 16 mm. muto - m. 418 - Cin. Scol.

LA VICENDA DELLE STAGIONI - 16 mm. muto - m. 154 - Cin. Scol.

VOLTO DELLA LUNA - 16 mm. muto - m. 382 - Cin. Scol.

COME NASCE UNA CARTA NAUTICA - 16 mm. sonoro - m. 238 - distr. Cin. Scol. - conc. dell'AMB. INGLESE.

MINIERA AZZURRA - prod. Onda Film distr. in 16 mm. - Cin. Scol. - son. m. 130.

CACCIA ALLA BALENA - 16 mm. sonoro m. 132 - Cin. Scol.

TONNARA - 16 mm. son. - m. 123 - prod. Alliata - distr. Cin. Scol.

TRA SCILLA E CARIDDI - 16 mm. son. - m. 118 - prod. Panaria - distr. Cin. Scol.

BIANCHE EOLIE - 16 mm. son. - m. 115 - prod. Panaria - distr. in 16 mm. - Cin. Scol.

ISOLE DI CENERE - 16 mm. son. - m. 116 - Prod. Panaria - distr. Cin. Scol.

ISCHIA, ISOLA DEL FUOCO - 16 mm. son. - m. 153 - prod. Luce - distr. Cin. Scol.

V

AGRICOLTURA INDUSTRIA E COMMERCIO

IL BOSCO E LA MONTAGNA - Ministero Agricoltura e Foreste - m. 120.

SIGNIFICATO DI UN RITO - FESTA DEGLI ALBERI - Ministero Agricoltura - m. 80.

TERRA NOSTRA - Min. Agric. - m. 180.

LA MACCHINA E LA TERRA - Min. Agric. - m. 390.

LA MACCHINA NELLA PICCOLA AZIENDA - Min. Agric. - m. 240.

LA SISTEMAZIONE DELLA COLLINA ARGILLOSA - Min. Agric. - m. 420.

CORPI ESTRANEI NEI BOVINI - Min. Agric. - m. 280.

POLLICOLTURA DOMESTICA - Min. Agric. - m. 300.

LA CITTA' DI CERA - Min. Agric. - m. 150.

IL SEME NON MUORE - Min. Agric. - m. 120.

MAIS - Min. Agric. - m. 150.

IRRIGAZIONE A PIOGGIA - Min. Agric. - m. 150.

LA TERZA FOGLIA Min. Agric. - m. 120.

IL FIENO E' COME VOI LO FATE - Min. Agric. - m. 210.

CONTROLLO CHIMICO DELLE ERBACCE - Min. Agric. - m. 400.

ALIMENTAZIONE DEGLI ANIMALI - Min. Agric. - m. 110.

AFTA EPIZOOTICA - Min. Agric. - m. 290.

CONSERVAZIONE DEL SUOLO E DELL'ACQUA - Min. Agric. - m. 90.

IRRIGAZIONE PER SCORRIMENTO - Min. Agric. - m. 170.

(I film indicati nel gruppo che precede si trovano in distribuzione presso la Cineteca del Ministero dell'Agricoltura e Foreste, nel formato 16 mm.).

ACCENDIAMO UN FIAMMIFERO - 35 mm. son. - Istit. Luce - m. 360.

CARBONE + LEGNO = SETA - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 390.

CARBONIA - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 550

CARTA - son. 35 mm. - I. N. Luce - m 280.

METANO - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 400.

ORO BIANCO (elettricità) son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 340.

ORO NERO (petrolio) son. I. N. Luce - m. 600.

RESINA SINTETICA - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 315.

RITMI DI STAZIONE - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 230.

VITA DEL PORTO - son. 35 mm. - Europeo Film - m. 284.

AVVENIRE SUL MARE - son. 35 mm. - Europeo Film - m. 300.

TESORI NASCOSTI - Phoenix Film son. 35 mm. - m. 300.

IL BOSCO E LA MONTAGNA - Phoenix Film son. - 35 mm. - m. 300.

LARDARELLO - Phoenix Film son. - 35 mm. - m. 275.

COTONE - Phoenix Film son. 35 mm. - m. 305.

BONIFICHE - Phoenix Film son. - 35 mm. - m. 300.

VI

EDUCAZIONE SOCIALE (igiene e assistenza-prevenzione contro gli infortuni).

ANOFELE (lotta contro la malaria) son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 300.

CITTA' BIANCA - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 300.

DIFENDIAMO LA VITA - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 300.

FEBBRE MELITENSE - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 300.

I DENTI E LA SALUTE - Distr. in 16 mm. - Cineteca Scolastica - m. 250.

IL SOLE SPLENDE PER TUTTI - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 300.

INSIDIE ALLA SALUTE - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 300.

LA STRADA - son. 35 mm. - I. N. Luce m. 300.

LONTANO DALLA CITTA' - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 400.

MATERNITA' E INFANZIA - distr. in 16 mm. - ONMI - m. 120.

NOSTRA FAMIGLIA - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 290.

VIVERE AL SOLE - son. 35 mm. - I. N. Luce - m. 240.

CRITERI DI SCELTA DEI FILM INCLUSI NEL CATALOGO

Nella compilazione del catalogo si sono tenuti presenti soprattutto due criteri: uno di carattere pedagogico e l'altro di carattere pratico.

Si è cercato di selezionare, nella vasta produzione documentaristica di cui oggi dispone l'Italia, quei film che per il loro argomento e per lo stile di realizzazione sembravano più adatti a soddisfare le particolari esigenze dell'educazione di base in tutti gli aspetti illustrati dal presente volume. D'altra parte, si è cercato di tener conto delle difficoltà che potrebbero presentarsi nella disponibilità dei film stessi. Si sono perciò scelti di preferenza quei gruppi di film che essendo stati prodotti da Enti di carattere pubblico possono essere messi a disposizione delle scuole popolari e, per lo più, gratuitamente.

Il presente elenco vuole essere quindi soprattutto un primo orientamento nella scelta di film per l'educazione popolare.

Bibliografia

Storia del cinema in generale:

CARL VINCENT: *Histoire de l'art cinématographique* - Bruxelles - Trad. it. di Vallini, Garzanti ed. Milano.

R. JEANNE e CH. FORD: *Histoire encyclopédique du Cinéma*, éd. R. Laffont, Paris.

I. PASINETTI: *Storia del cinema*, ed. « Bianco e Nero », Roma, 1939.

C. F. CUENCA: *Historia del cine*, ed. Afrodisio Agnado, Madrid, 1948.

G. SADOUL: *Histoire générale du cinéma*, ed. Denöel, Paris, 1952.

Per la storia delle teorie:

G. ARISTARCO: *Storia delle teoriche del film*, ed Einaudi, 1951.

G. SADOUL: *L'avant-garde en France et dans le monde*, in « Ciné-club », Paris, 1948.

H. RICHTER: *Filmkritische Aufsatze*, Richter, Berlin, 1920.

Opere fondamentali di teoria del cinema:

V. PUDOVKIN: *Film e fonofilm*, trad. it. di U. Barbaro, ed « Bianco e Nero » Roma.

S. M. EISENSTEIN: *Tecnica del cinema*, trad. it. di G. Guidi, ed. Einaudi.

G. SADOUL: *Il cinema*, trad. it. di P. Gobetti, ed. Einaudi.

R. J. SPOTTISWOODE: *La grammatica del film*, trad. it. di A. P. Filippino - ed. « Bianco e Nero », Roma.

B. BALÁZS: *Der sichtbare Mensch, oder die Kulture des Films*, Deutsche-osterreichische Verlag, Wien - 1924.

R. ARNHEIM: *Film als Kunst*, E. Rowohtl Verlag, Berlin - 1923.

B. BALÁZS: *Il film*, trad. it. di F. di Giammatteo, Einaudi, 1952.

LAWSON J. H.: *Teoria e tecnica della sceneggiatura*, ed. « Bianco e Nero », Roma, 1951.

F. PASINETTI e G. PUCCINI: *La regìa cinematografica*, ed. Rinaldo, Venezia.

L. CHIARINI: *Il film nei problemi dell'arte*, ed. Ateneo, Roma.

Sul documentario in particolare:

P. ROTHA: *Documentary film*, Faber and Faber, London 1936.

J. GRIERSON: *Documentario e realtà*, ed. it. a cura di F. di Giammatteo « Bianco e Nero », Roma.

P. ROTHA: *Avvenire del documentario*, in « Itercine » Roma, n. 8. 1953.

G. DULAC: *Il valore educativo e sociale delle attualità*, in « Rivista int. del cinema educatore », Roma, agosto 1934.

U. BARBARO: *Il problema della prosa cinematografica*, in « Bianco e Nero »,

B. WRINGT: *Documentary to-day*, Film Rewiew, 1947.

Cinema, psicologia ed educazione:

R. ARNHEIM: *Cinema e psicologia*, in « Cinema » Milano, n. 108, 1940.

E. FULCHIGNONI: *Problémes de psychologie infantile au cinéma*, in *Le film pur les enfantes*, ed. « Quaderni della Mostra Internazionale di Venezia », 1950.

J. P. MAYER: *Sociology of film*, Faber and Faber, London.

GEORGE W. H.: *The cinema in School*, London 1935.

BLODWEN LLOYD: *Science in films*, Sampson Low, London.

E. TARRONI: *Filmologia pedagogica*, ed. Viola, Milano 1950.

E. FULCHIGNONI: *Sulla psicologia della divulgazione scientifica*, Ricreazione, Roma, 1950.

J. PEANLEVÉ: *Cinema, Scienza e insegnamento* « L'indice d'Oro », Luglio-agosto 1951.

Sugli aspetti morali, sociali ed estetici del film:

Art and prudence, by Mortimer Adler, Green and Co., N. York, 1937.

J. Benoit-Levy: *Les grandes missions du cinéma, Montréal et* Co. 1945.

Wittich and Fowlkes: *Audio - Visual Paths in Education* - 1950.

C. Pellizzi: *Il cinema come strumento di azione sociale*, in « Bianco e Nero » sett. 1943.

U. Barbaro: *Il cinema e l'uomo moderno*, Milano, Ed. Sociali, 1950.

Chambre Pierre: *Cinema ed educazione*, « Scuola italiana moderna » Brescia, Marzo 1951.

L. Volpicelli: *Pregiudiziali sul cinema e l'educazione*, « Bianco e Nero » settembre 1949.

RICREAZIONE: Luglio - Ottobre 1951, numero speciale dedicato all'impiego dei mezzi audiovisivi nell'educazione.

C. I. D. A. L. C.: *Il cinema nei problemi della cultura*, « Bianco e Nero » 1950.

R. Maggi: *Riflessi dell'attuale posizione psico-sociale del film* « Bianco e Nero » Febbraio 1951.

L. M. Secchi: *Il cinema nell'organizzazione del lavoro*, « Produttività ». Maggio 1951.

Rivista del Cinema italiano, aprile '53.

L. Maddison: *Le Cinéma et l'information mentale des peuples primitifs*. Revue internationale de Filmologie, Sett. 1948 Paris.

Patrick Morin: *Le cinéma agricole - Cinéma educatif et culturel* Ed. C. I.-D. A. L. C. Luglio 1952.

R. Branca: *Questioni del Cinema*, Ed. « Nuovo Cinema » 1952.

Carl Gamb: *L'ouvre d'art et le cinéma*, id. aprile - luglio 1953.

E. Tarroni: *L'educazione di base e i mezzi audiovisivi*, in « Quaderni didattici » della Cineteca Scolastica, Roma 1953.

A. Mura: *Funzione culturale del cinema nella scuola* in « Quaderni didattici » della Cineteca Scolastica, Roma, 1953.

Per ciò che riguarda l'attività dell'UNESCO su questo campo vedasi:

Visual aids in fundamental education, by UNESCO, Paris e la ricca bibliografia contenuta in: « *Documents spéciaux d'éducation* » - *L'éducation des analphabétes* - UNESCO, Paris, avril 1950.

LUIGI CHIARINI - *Direttore responsabile*
Autorizzazione Tribunale di Roma N. 2689 del 24-4-52

« Stab. I. G. E. I. » — Roma - Via S. Dorotea, 6 - Novembre 1953

FRATELLI BOCCA EDITORI - ROMA-MILANO

RIVISTA DEL CINEMA ITALIANO

Diretta da Luigi Chiarini

STUDI E TESTI

La "Rivista del cinema italiano„, intendendo portare un sempre più largo contributo agli studi cinematografici, inizia con la collana "Studi e testi„, la pubblicazione di una serie di volumi fondamentali per tutti coloro che si occupano di storia, critica e tecnica del film e indispensabili per ogni uomo di cultura che voglia essere informato sugli aspetti artistici, culturali, scientifici didattici e politici di un'espressione così importante e tipica della società moderna.
I volumi della Collana "Studi e testi„, dovuti ai maggiori artisti e studiosi italiani e stranieri, si raccomandano, oltre che per l'intrinseco valore di ogni opera, per l'organicità della scelta, sì che in breve tempo costituiranno una di quelle collezioni che non possono mancare nelle biblioteche di enti e privati.

È uscito:

CESARE ZAVATTINI

UMBERTO D.

Dal soggetto alla sceneggiatura

Precedono alcune idee sul cinema. A cura di L. Chiarini

Volume in 8° L. 500

Usciranno prossimamente:

Marie Seton: UNA BIOGRAFIA DI EISENSTEIN.
Theodore Huff: CHARLIE CHAPLIN.
Pudovkin, Ciaureli, Gherassimov e altri: IL MESTIERE DI REGISTA.
Luigi Chiarini: IL FILM NELLA BATTAGLIA DELLE IDEE.
J. P. Mayer: SOCIOLOGIA DEL FILM.
Peter Noble: IL NEGRO NEL FILM.
Georges Annenkov: MEMORIE DI UN COSTUMISTA.
Georges Charensol - Roger Régent: UN MAESTRO DEL CINEMA. RENÉ CLAIR.
S. M. Eisenstein: LA CORAZZATA POTEMKIN (Sceneggiatura).
Mario Gromo: TRECENTO FILM.
Guido Aristarco: PROBLEMI DELLA CRITICA CINEMATOGRAFICA.
Fernaldo Di Giammatteo: IL NEOREALISMO ITALIANO.
Glauco Viazzi: BIBLIOGRAFIA RAGIONATA DI C. S. CHAPLIN.
A. Menarini - C. Tagliavini: IL CINEMA NELLA LINGUA E LA LINGUA NEL CINEMA.
Karl Reitz: IL MONTAGGIO DEL FILM.
IL DOCUMENTARIO IN ITALIA a cura di M. Gandin.

FRATELLI BOCCA EDITORI
ROMA - MILANO

Il 1° luglio ha iniziato la sua attività presso la nostra sede romana la

SEZIONE ANTIQUARIA

Essa curerà periodicamente un Catalogo d'antiquariato che sarà inviato a quanti ne faranno espressa richiesta.

Alla Sezione antiquaria i nostri lettori potranno rivolgersi per commissioni librarie, ricerche di opere esaurite ed informazioni bibliografiche.

"Bocca Antiquariato„ prenderà sempre in attenta considerazione offerte di singole opere di qualche pregio o d'intere biblioteche.

Indirizzare a:

"Bocca Antiquariato„ - Via Quintino Sella n. 67-69 - Roma — Tel. 474.904 - 484-272

FRATELLI BOCCA EDITORI
ROMA - MILANO

NOVITÀ *NOVITÀ*

I CLASSICI ITALIANI NELLA STORIA DELLA CRITICA

Opera in due volumi diretta da WALTER BINNI
dell'Università di Genova

È viva da tempo nel campo degli studi di letteratura italiana, la richiesta di un'opera che raccolga organicamente monografie di storia della critica dei maggiori scrittori italiani, corrispondente all'esigenza, presente nella storiografia storicistica, di una conoscenza sicura del problema critico degli autori studiati, della vita che l'opera d'arte, la personalità poetica ha vissuto nella valutazione delle varie fasi del gusto e della critica.

A questa esigenza così attuale si ispira l'opera che « La Nuova Italia » pubblica in due volumi, e che, affidata a diversi studiosi, ma costituita secondo criteri uniformi, rappresenta uno strumento culturale di singolare utilità.

Nei due volumi il lettore troverà una rapida ed esauriente sintesi storica del problema critico dei maggiori scrittori della nostra letteratura, scelti non solo per il loro intrinseco valore ma anche per il problema di cultura letteraria che essi rappresentano. E nelle note abbondanti e nelle essenziali bibliografie troverà un'adeguata informazione sui problemi del testo, dei commenti, del lavoro erudito, mentre accurati indici dei nomi gli permetteranno di ricostruire in maniera più generale una visione delle fasi della critica e della operosità e incisività dei critici nella concretezza dei singoli problemi.

E pensiamo che di fronte a compilazioni frettolose e prevalentemente utilitarie, quest'opera, condotta con criteri scientifici e accuratamente preparata, sarà insieme uno strumento valido per gli studiosi e un ausilio pratico per quanti abbiano bisogno di informazioni per scopi più immediati di carattere didattico e professionale.

SOMMARIO E COLLABORATORI

Vol. I. — DANTE (*D. Mattalia*); PETRARCA (*E. Bonora*); BOCCACCIO (*G. Petronio*); POLIZIANO E LORENZO (*B. Maier*); ARIOSTO (*R. Ramat*); MACHIAVELLI (*C. F. Goffis*); GUICCIARDINI (*S. Rotta*); TASSO (*C. Varese*).

Vol. II. — MARINO (*F. Croce*); METASTASIO (*S. Romagnoli*); GOLDONI (*F. Zampieri*); PARINI (*L. Caretti*); ALFIERI (*C. Cappuccio*); MONTI (*L. Fontana*); FOSCOLO (*W. Binni*); LEOPARDI (*E. Bigi*); MANZONI (*M. Sansone*); CARDUCCI (*E. Alpino*); PASCOLI E D'ANNUNZIO (*S. Antonielli*); VERGA (*G. Santangelo*).

LA NUOVA ITALIA EDITRICE

FIRENZE

PIAZZA INDIPENDENZA, 29